



Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

ISSN: 1139-1723

pedagogiasocialrevista@upo.es

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía

Social

España

Ronda Ortín, Leonor

El educador social. Ética y práctica profesional

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 19, 2012, pp. 51-63

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social

Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135025474004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El educador social

Ética y práctica profesional

Social Educator. Ethics and professional practice

O educador social. Ética e prática profissional

Leonor Ronda Ortín

UNIVERSIDAD MARÍA S. S. ASUNTA. ROMA

Resumen

En una sociedad caracterizada por la incertidumbre y la precariedad, a los educadores sociales no les basta recurrir a los métodos y técnicas propios de la profesión. El educador, por las características y las circunstancias de su trabajo, necesita una sólida preparación ética.

En muchas ocasiones puede recurrir a normas y reglas reconocidas y aceptadas por la sociedad y por el colectivo profesional, pero cuando se halla solo ante el "otro", muy a menudo, se ve obligado a tomar decisiones que implican su responsabilidad como persona y como educador.

PALABRAS CLAVE: Relación educativa, cotidianidad, solicitud, autonomía, ética profesional, vida buena, "empoderamiento", responsabilidad.

Abstract

In a society characterised by uncertainty and scarcity, social educators require far more than the methods and techniques related to their professional practice. Considering the nature and circumstances of their work, educators also need solid ethics training.

They can often have recourse to rules and regulations generally acknowledged and ac-

cepted by society and professionals, but when they find themselves against the "other", they are often obliged to make decisions involving their responsibility as a person and an educator.

KEY WORDS: *Educational relation, everyday life, application, autonomy, professional ethics, good life, "empowerment", responsibility.*

Resumo

Em uma sociedade caracterizada pela incerteza e insegurança para os trabalhadores sociais não é suficiente para utilizar os métodos e técnicas da profissão. O educador, a natureza e as circunstâncias do seu trabalho, você precisa de uma ética sólida.

Em muitos casos, pode recorrer a regras e normas reconhecidas e aceitas pela sociedade e pelo grupo profissional, mas quando ele está sozinho com o "outro", muitas vezes, é forçado a tomar decisões que envolvem a sua responsabilidade como pessoa e educador.

PALAVRAS-CHAVE: Relação educativa, diariamente, pedidos, autonomia, ética profissional, boa vida, "empowerment", responsabilidade.

1. Los educadores

Si tratamos de observar el trabajo que realizan los educadores en Europa, encontraremos una gran variedad de servicios en los que ejercen su profesión así como usuarios de todas las edades y que presentan problemas de índoles muy diferentes. Podemos encontrar a educadores trabajando con jóvenes delincuentes en institutos de reeducación y también en cárceles para adultos. Los podemos encontrar en ámbitos dedicados a la socialización de personas con discapacidades más o menos graves, en residencias y centros de día. Trabajan también en el campo de las adicciones sea a nivel de prevención que de rehabilitación, a pie de calle y en centros residenciales. Los encontramos con niños y jóvenes, con familias disgregadas, en hogares y centros de día. Los encontramos en centros residenciales para menores inmigrantes “sin papeles” y en residencias y centros de día para jóvenes, adultos y ancianos con problemas de salud mental. La lista podría ser mucho más larga y nos lleva a preguntarnos cuál es la magia de una práctica profesional capaz de responder a necesidades tan diferentes.

No sólo son numerosos los ámbitos, los usuarios y las realidades en las que ejerce su profesión el educador. Incluso el adjetivo con el que se le califica varía en distintas áreas europeas. El educador es “social” en España, en Alemania y en algunos otros países de influencia germánica, es “especializado” en Francia y en otros países de lengua francesa y es “profesional” en Italia. En la cultura anglosajona no se ha hablado de educadores hasta hace relativamente poco tiempo, los educadores sociales eran englobados en la categoría general de los trabajadores sociales con una particular especialización en el ámbito de menores y jóvenes. Todo esto tal vez pueda explicarse, en parte, porque se trata de una profesión relativamente reciente, en parte por la historia de los orígenes de la profesión, orígenes siempre ligados a los acontecimientos

socio-políticos de un área geográfica determinada.

Los primeros educadores aparecen en Europa cuando instituciones públicas o privadas reconocen la necesidad de encontrar personas capaces de ejercer una función educativa o reeducativa fuera del ámbito escolar.

- Alemania fue el primer país en legitimar el trabajo socio-educativo. Ya en 1878 se promulgó una ley para la tutela de la juventud y la nueva ley de la asistencia de 1922 estableció la presencia de personal educativo en los institutos de reeducación para menores delincuentes.
- En Francia los educadores aparecen en los primeros años cuarenta con el país dividido en dos zonas y la delincuencia juvenil redoblada. Al final de la guerra, nacieron las primeras escuelas para la formación de educadores y en 1947 los educadores franceses se reunieron en asociación: “L’Association Nationale des Éducateurs des Jeunes Inadaptés” (ANEJI)¹. Casi al mismo tiempo se empieza a desarrollar la profesión en Suiza y en Bélgica.
- En Italia el primer curso de dos años para la formación de “educadoras” data de 1953 y fue organizado por la “Federazione Italiana Religiose Assistenza Sociale” (FIRAS)² y naturalmente, en aquel momento, era sólo para religiosas que prestaban servicio en instituciones para huérfanos y menores abandonados.
- En España la profesionalización se encuentra estrechamente ligada al retorno, al principio de los años setenta, de algunos educadores formados en Francia. Ellos crearon las primeras escuelas con un modelo de formación muy parecido al modelo francés.
- En 1951 fue fundada la AIEJI (Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados). En ese momento sólo cuatro países se asociaron: Francia, Bélgica, Países Bajos y República Federal de Alemania. En la actualidad la Asociación,

aunque conserva las siglas con las que es conocida, ha modificado su denominación que es: Asociación Internacional de Educadores Sociales (Ronda, 2001a).

2. La función socio-educativa

La función que ejercen hoy los educadores sociales ha sido legitimada en Europa en tiempos relativamente recientes, pero se trata de una función que ha estado siempre presente en la historia de la humanidad. Esta función puede ser entendida como guía y acompañamiento del otro dirigidos, en primer lugar, a su pleno desarrollo pero también, en la mayoría de los casos, a conseguir la plena ciudadanía, la participación y la inclusión social. Es esta una función que en todo tiempo y en cualquier parte del mundo ha sido ejercida por diferentes actores, a veces naturales y conscientes de su función como la familia y los adultos de la tribu, otras veces actores inconscientes e involuntarios no reconocidos como educadores.

En el ser humano se realiza, a lo largo de la vida, un proceso de humanización que alcanza su plenitud gracias a la educación. La función socio-educativa se coloca en este amplio espacio educativo. Promueve, entre los seres humanos, la benevolencia, la solidaridad y la compasión entendida en su sentido original de "sentir con el otro". Aunque la educación puede y debe, en muchos casos, compartir y transmitir información, saber, capacidades y habilidades, la función socio-educativa privilegia la socialidad y la búsqueda de significados compartidos. De hecho, cuando un miembro de un grupo, por cualquier motivo, no quiere o no puede compartir los significados que generalmente el grupo atribuye a los acontecimientos de la vida, el grupo lo aparta, lo aleja y lo considera enfermo o loco.

La historia de la educación entendida sobre todo como enseñanza se puede hacer y se ha hecho partiendo del lugar en donde se

desarrollaba: la escuela. Tal vez se podría intentar un estudio de la historia de la función socio-educativa a partir de los lugares en los que se desarrolla: los espacios residenciales, constructores de vida cotidiana, los centros de elaboración cultural, los lugares para el tiempo de asueto y de diversión, la calle, el trabajo... Estos espacios forman el fondo integrador en el que se inscribe la acción socio-educativa. Es este un escenario tal vez incoherente, confuso que se cruza con elementos que no siempre las instituciones han considerado como educativos pero que aparece rico de posibilidades.

Vista desde esta perspectiva la función que ejercen los educadores sociales no solo aparece en una pluralidad de escenarios sino que:

- Los actores ya no son solo los niños y los jóvenes sino también los adultos con necesidades especiales.
- Los instrumentos educativos pueden ser los actos de la vida cotidiana, las historias de vida de los actores, la libre expresión personal, el deporte, la música, la gráfica, toda producción creativa.
- Las categorías que se consideran educativas pueden ser muy variadas y no siempre predefinidas y programadas: la casualidad de un encuentro, la reciprocidad de la acción, las acciones banales de todos los días como lavarse, comer, preparar los alimentos, preparar una salida o una actividad... (Ronda, 2001b)

3. La profesión

Cuando se habla de profesión es importante fijar la atención en el valor que se da a esta palabra. En el pasado las profesiones socio-sanitarias y educativas se concebían principalmente casi como una misión o una "vocación" a la que se atribuía una fuerte dedicación personal. Ha sido este un reduccionismo predominante en los primeros años de la profesión de los educadores. En tiempos más recientes ha aparecido otro tipo de reducciónismo

ideológico contrapuesto que consiste en identificar la profesionalidad con un ejercicio aséptico de la misma. Se han valorado la falta de implicación personal y el rigor en la aplicación de una ciencia y una técnica.

En realidad la palabra 'profesión' tiene la misma raíz que el verbo 'profesar' y que el sustantivo 'profesor'. Etimológicamente derivan del verbo latino *pro-fiteor*. En esa raíz etimológica se encuentra la idea de manifestar, declarar públicamente que se pertenece a un grupo que posee algunos conocimientos y también que se desea sacar provecho de esos conocimientos. No hay nada negativo en "vivir" del ejercicio de una profesión que proporciona un servicio y una ayuda a alguien que lo necesita. Se trata de construir una relación dialéctica entre implicación personal y competencia científica. La adquisición de habilidades y competencias en el ejercicio de la profesión es fundamental, ineludible y necesaria en una visión ética de la profesión, pero esa misma ética de la profesión requiere una implicación subjetiva de quien decide dedicarse a algunas profesiones.

Por otra parte, la relación entre el profesional y el cliente es una relación asimétrica en la que el profesional posee mayor poder debido a su mayor saber. Aunque es esta una condición que afecta a todas las profesiones, resulta particularmente relevante en las profesiones socio-sanitarias y educativas que se relacionan con usuarios en situaciones de dificultad y por ello mismo de mayor indefensión. La necesidad de una fuerte componente ética y de un código deontológico se hace particularmente necesaria para el educador social por las características que asume la acción socio-educativa y por las modalidades de trabajo de los educadores.

4. Ética y relación educativa

La relación dual en el trabajo de los educadores posee aspectos que necesitan códigos de conducta, principios y valores, además del sa-

ber hacer profesional, que impidan la invasión, por ambas partes de los campos personales en la tarea cotidiana. Se pueden subrayar algunos de estos aspectos, aunque no son los únicos:

- **La cercanía:** el educador no utiliza un *setting* educativo limitado en el tiempo y en lugar protegido. Los educadores no pasan sólo horas sino tal vez días, semanas, meses en compañía del usuario. La continuidad es otra de las necesidades del trabajo educativo.
- **La cotidianidad:** el trabajo se realiza en momentos de la vida de todos los días. Acciones como lavarse, comer y preparar la comida, trabajar, divertirse juntos son vehículo para la acción educativa.
- **El lugar de trabajo:** queda determinado por los lugares de vida del usuario: El centro residencial, el centro de día, la familia, la escuela, la calle... Son lugares donde es fácil que se pongan en evidencia, los contrastes, las dificultades, las contraposiciones que es necesario afrontar "en vivo".

Se trata pues de comprender, desde un punto de vista ético, esta relación dual "entre un educador y un educando cuando tratan de vivir juntos *volente-nolente* una aventura educativa" (Meirieux: 1991, 11). Desde un punto de vista ético, el educador no puede por menos que interrogarse sobre la finalidad de sus actos, cuando se coloca ante el otro. Se trata de "otro" visto y considerado sujeto y no objeto de educación, "otro" cuyos actos no serán nunca el simple resultado de las influencias que pueda recibir. Reconocer de este modo al "otro" obliga a cuestionar el trabajo educativo desde un punto de vista ético. Cada vez que el educador actúa, en todo lo que dice y hace, en todas y cada una de las decisiones que toma, debe permitir que el otro sea un sujeto ante él y tal vez contra él.

En estas condiciones, por muy científicos que sean el análisis y la evaluación de la rela-

ción educativa, cuando un ser humano pretende educar a otro surge una cuestión que se coloca en el corazón mismo de la ética y que concierne a las condiciones para que se dé la posibilidad de promover la emergencia de un sujeto, es decir la emergencia de una libertad. Por todo esto, un educador, por muy seguro que esté, y debe estarlo, de sus capacidades profesionales y por muy convencido que esté, y debe estarlo también, de la validez de sus convicciones morales y de las normas sociales a las que se adhiere, no puede evitar confrontarse con decisiones éticas hasta en los actos aparentemente más banales de la vida cotidiana (Meirieux: 1991, 13-14).

Como afirma Bauman, “el futuro de los servicios sociales y en general, el futuro del estado del bienestar no depende hoy de (...) una mejor puntualización de las reglas, de las clasificaciones o de los procedimientos, ni de la reducción de la variedad y la complejidad de las necesidades y de los problemas humanos. Ese futuro depende, en cambio, de los niveles éticos de la sociedad en la que vivimos...” (Aimé: 2003a, 113).

Naturalmente estos niveles éticos no dependen exclusivamente de los educadores, se trata de una cuestión que concierne a cada ser humano cuando se pone en relación con los demás pero la ética se halla en el corazón mismo de la educación cuando esta se propone no sólo desarrollar un proceso de integración social sino también promover la emergencia de un sujeto y de una libertad. En el ejercicio de la profesión se promueven objetivos diferentes que se entrecruzan y no se excluyen:

- Ayudar para que emerja el otro como ser humano libre.
- Promover su capacidad de establecer relaciones intersubjetivas satisfactorias.
- Como esto ocurre en una realidad social el educador promueve también el desarrollo en el “otro” de sus capacidades como ciudadano.

5. Ética y educación social

Es necesario ponerse una pregunta: “¿La iniciación, la crianza y la educación que recibimos en el seno del dúo moral nos preparan para la vida en el mundo?” (Bauman: 2010, 69). Los educadores no se encierran en la relación a dos. Son conscientes de que su trabajo se realiza en un contexto social que necesita leyes, normas y códigos que regulen las relaciones entre individuos. Se encuentran dos tipos de argumentos, opuestos entre sí, para proclamar esta necesidad.

Algunos pensadores como Hobbes o Durkheim creen que es necesario imponer restricciones a la libertad de los individuos porque la maldad de la naturaleza humana y los instintos antisociales de los seres humanos harían inhabitable una sociedad que no limitase la libertad de los individuos, imponiendo leyes y normas para la convivencia.

Otros pensadores, entre los que se encuentra Emmanuel Lévinas, creen en la necesidad de reglas para la convivencia social por una razón diametralmente opuesta. Para Lévinas, la necesaria coacción social nace de la ilimitada llamada del “otro” y de la infinitud de la exigencia ética inscrita en el corazón del ser humano. Las prescripciones y las normas sociales sirven para aliviar el peso de una responsabilidad que resultaría demasiado grande (Bauman: 2010, 72-75).

Cuando se afronta la cuestión de la ética profesional, tal vez se repropone la distinción que hacía Max Weber entre la ética de la convicción y la ética de la responsabilidad que es aquella de quien debe ejercer una función social o una función pública y debe traducir los valores de esa sociedad en situaciones concretas. Estas dos visiones no son en realidad contrapuestas. La acción social parte de una convicción, de unos valores, de unos principios que el profesional debe tener claros y debe saber explicitar pero, en cada situación concreta, estas convicciones han de medirse con una realidad que hace al profesional res-

ponsable del resultado y de la eficacia de su acción. Toda acción educativa implica siempre haber asumido una responsabilidad respecto al otro, respecto a sí mismo, respecto al colectivo profesional y, en términos generales, respecto a la sociedad. La práctica educativa no se puede evaluar sólo con relación a los resultados obtenidos, pero del mismo modo se debe rechazar una evaluación que tuviera en cuenta solamente los valores que han guiado la acción y la buena intención.

La palabra responsabilidad puede tener dos significados distintos. En términos jurídicos la palabra evoca la posibilidad de imputar a alguien un acto ilícito. El otro significado marca a las personas capaces de responder de sus actos a nivel social. La persona responsable es aquella que sabe cuáles son sus deberes y obligaciones y, con su conducta, responde a ellos. Entre estos dos significados puede aparecer, a veces, una contradicción. En ocasiones, por miedo a asumir responsabilidades y por el temor a equivocarse se puede llegar a sustraerse a los deberes que la función educativa reclama.

Paul Ricoeur (1990) nos recuerda que cuando es necesario dar un juicio práctico en una situación determinada podemos hacer referencia a dos tradiciones culturales distintas y que se presentan como contrapuestas. Una de ellas se apoya en Aristóteles y la otra en Kant. El autor no elabora una síntesis imposible de estas dos tradiciones culturales pero afirma que son ambas necesarias y que es menester conjugarlas para alcanzar la sabiduría práctica. En el momento de la acción, en nuestro caso la acción educativa, existe una tensión entre dos niveles que podríamos también llamar el nivel ético y el nivel moral. Ricoeur da prioridad al primero, el nivel de la intencionalidad ética, que él define como tensión a la "vida buena" y deja para la norma un segundo nivel que tiende a la universalización. Se puede decir que tanto las intenciones como los resultados no resultan del eclecticismo. Tanto la perspectiva aristotélica como la kan-

tiana evidencian dos aspectos irrenunciables pero no contrapuestos y no superponibles. Se trata de dos recursos para comprender lo que sucede con el juicio ético en situaciones concretas (Aimé: 2003b, 80-83).

Ante la praxis cotidiana, ninguna práctica técnicamente bien organizada y ningún código deontológico, eximen al educador de analizar, en la soledad de la responsabilidad, si está obrando como un "buen educador", es decir si busca la "vida buena" para sí mismo y para los otros. La "vida buena" para el "otro" en su unicidad requiere la solicitud en un ámbito social de justicia y lealtad. El educador debe poder garantizar al "otro" que la institución que los acoge a ambos procede con justicia y equidad. Es el educador quien tendrá que "plantar cara" ante decisiones superiores que impidan o dificulten la "vida buena". En estos casos el educador debe reaccionar ante lo inadmisible e intolerable. Si no lo hace por "pereza" o por pasividad ante lo que considera vínculos institucionales no podrá considerarse un buen educador.

Por otra parte la norma es también necesaria. La dimensión normativa se traduce en un principio de universalización. El educador debe sentir que lo que él decide hacer pueden hacerlo otros, que si algo es válido para sí mismo es válido para los demás. Si no es así existe la posibilidad de que esté actuando por intereses inconfesables.

En cualquier circunstancia, el educador lleva consigo su "mundo ético" que debe ser capaz de conocer y explicitar. Muy a menudo bajo el concepto de ética lo que aparecen son las ideologías y viceversa. Es fácil llamar ideología lo que nos parece contrario a la ética que defendemos y llamar ética a todo aquello que nos parece confirmar nuestra ideología. Es importante buscar y reconocer la ideología en nuestras posiciones éticas. Se trata de no mezclar ideología y ética pero se trata de aceptar que la una implica la otra.

Del mismo modo es importante tener presente las implicaciones políticas de nuestras

decisiones éticas y viceversa. La política de la que hablamos es un proceso en el que cada ciudadano está llamado a construir con los demás las normas que permitan la convivencia respetando la libertad de cada uno. Para que el individuo se someta a las leyes del grupo es necesario que pueda participar en la definición de esas leyes aun cuando las posiciones que defendía no hayan prevalecido. Es por este motivo que resulta tan difícil sostener valores como la participación ciudadana ante usuarios a los que se mantiene alejados de cualquier decisión que los concierne. Es también difícil y, tal vez, imposible para los educadores una “buena praxis” en instituciones rígidas y no participativas. Para que el educador pueda desarrollar su trabajo según la “buena praxis” hay que inventar, en los servicios educativos, los espacios políticos necesarios para el desarrollo ético de las personas implicadas.

6. La buena práctica profesional

Se ha dicho de la necesidad para el educador de poner al “otro” al centro de su práctica educativa. Surge, sin embargo la posibilidad de que los educadores teman que este posicionamiento resulte una vuelta a los viejos temas de la “vocación” y de la “dedicación” incondicional en contra de lo que significa la adquirida profesionalidad. Por este motivo muchos educadores, aun aceptando la necesidad de tratar los asuntos éticos de la profesión, son reacios a abrir debates sobre estas cuestiones aunque demuestran adhesión a la posibilidad de establecer un código deontológico.

Teniendo en cuenta las adquisiciones profesionales, los conocimientos teóricos y teórico-prácticos, se podría intentar una descripción de algunos principios de la “buena praxis” educativa aun sabiendo de antemano que se trata de una propuesta no exhaustiva (Ronda: 2003a).

- El principio del cuidado y de la solicitud. La solicitud es por su misma definición una ins-

tancia cuidadosa. El educador solícito es diligente y cuidadoso. Cuando el verbo *cuidar* se vuelve reflexivo, el diccionario nos dice que *cuidarse* quiere decir “darse buena vida”. No es difícil pensar que cuidar quiera decir para el profesional “promover la vida buena” del otro. El objetivo primario del cuidado es obtener que el “otro” tome conciencia de sí mismo para que le sea posible ejercer sus funciones sociales en las situaciones de vida concretas.

El fundamento de la educabilidad se halla en la capacidad de devenir del ser humano de todas las edades. El ser en devenir se enfrenta a su posibilidad “de sentir, de pensar, de razonar, de creer, de actuar, de cambiar y también se enfrenta a todas sus facultades emotivas, afectivas y sociales. De hecho para poder “hacerse”, es decir, para construirse, el ser humano tiene necesidad de confrontarse (...) pero el confrontarse con sí mismo se realiza sólo en el encuentro con el otro” (Nosari: 2002, 56-57). Este intercambio educativo que da lugar a la coeducación en las relaciones entre seres humanos puede, en ocasiones, dar lugar a que un profesional de la educación acompañe este proceso porque su cliente, por varias razones que no siempre le pueden ser imputadas, no ha encontrado con anterioridad relaciones constructivas y solícitas.

Para poder realizar los objetivos de la educación es preciso que el educador se deje interrogar por el “otro”. Es necesario que sepa comprender su demanda de humanidad y que sepa traducirla en posibilidades de presente y de futuro. El cuidado del otro requiere del educador la capacidad de hacer previsiones sobre los resultados de su acción pero no puede predeterminar estos resultados. Los procesos educativos se hallan lejos de la objetividad y de la racionalidad científicas pero la preparación, la competencia y la habilidad unidas a la solicitud pueden guiar al educador en la incertidumbre que representa el respeto de la libertad del “otro”.

• El principio de la autonomía obliga al educador a respetar al otro como sujeto. En estas condiciones no es posible absolutizar el principio de la solicitud. El educador no es el “salvador” del “otro”, ni decide sólo cómo es la “vida buena” que aquel debe alcanzar. La falta de respeto de este principio conduce a un estilo de educación “patriarcal” a la que el educando se somete o ante la cual se rebela, a una educación violenta que suscita también violencia en el educando o, a veces, a una especie de ensañamiento educativo con miras a cumplir los objetivos a los que el otro tratará de sustraerse de mil maneras. Es necesario poner de relieve, una vez más, que el educando no es objeto de educación, sino sujeto junto al educador de su devenir en el proceso educativo. El cliente es visto como interlocutor y protagonista y la acción profesional se somete y se subordina a su cultura, a su modo de ver la vida y al mundo al que pertenece. Cuando la acción educativa se ejerce con menores o con sujetos necesitados de tutela, el trabajo educativo tratará en primer lugar de desarrollar al máximo la capacidad del sujeto a decidir por sí mismo.

• El principio de equidad cobra importancia en los contextos institucionales y organizativos. La equidad como idea básica “es la exigencia de evitar prejuicios en nuestras evaluaciones y tener en cuenta los intereses y las preocupaciones de los otros, y, en particular, la necesidad de evitar el influjo de nuestros intereses creados, o de nuestras prioridades... (Sen: 2010, 83). El proceso educativo comprende una serie de acciones explorativas que permiten la construcción de “mundos posibles” con los cuales el educador piensa que podrá responder a una llamada, a un problema o a una necesidad. La definición de estos mundos posibles tiene que medirse con las posibilidades que ofrece el contexto.

Tres elementos permiten definir el contexto en el que se realiza la acción educativa: el problema que el educador debe afrontar, las

políticas educativas a las que responde el servicio o la institución así como su modelo organizativo y los recursos de los que se puede disponer. La mayor o menor amplitud del campo producido por la intersección de estos elementos da como resultado la mayor o menor esperanza de poder llevar a cabo una “buena práctica educativa”. En cualquier caso el educador tendrá siempre que negociar para obtener los mejores resultados a favor de su cliente porque los elementos de los que se habla más arriba se hallan a menudo en conflicto. Es en este ámbito donde se presentan muy a menudo los mayores dilemas éticos. Cuando por necesidades económicas es preciso dar prioridad a una intervención o cuando se necesitan recursos que no llegan para poder llevar a cabo una acción o cuando la organización del servicio no responde o responde mal a las necesidades de algunos clientes...

El educador deberá discutir y argumentar su punto de vista sobre lo que es justo hacer en cada momento con sus colegas y con sus superiores aunque después de argumentaciones razonadas no se llegue a un punto de vista común. El principio de equidad requiere que cada cual tenga bien presente lo que para él es intolerable. Tal vez no sea posible trabajar en organizaciones perfectamente justas, ni elaborar a priori una teoría de la justicia pero en cada situación particular se puede y se debe tratar de obrar con justicia y reparar la injusticia cuando sea necesario. “Lo que nos mueve, con razón suficiente, no es la percepción de que el mundo no es justo del todo, lo cual pocos esperamos, sino que hay injusticias claramente remediables en nuestro entorno que quisiéramos suprimir” (Sen: 2010, 11).

En los casos de conflicto entre el mandato institucional y el sentido de justicia del educador podría ser de gran utilidad la existencia de un código deontológico. Los educadores, en distintos países europeos, se han mostrado poco propensos a la redacción de un código deontológico. Tal vez porque a veces se ha con-

fundido, con una especie de Carta de los “deberes” más al servicio de la institución que de los educadores. La poca confianza de los educadores en un código deontológico queda reflejada en un editorial de mayo de 1996 de la revista *Lien Social* que dice: “Un código es una reunión de leyes, un conjunto de disposiciones relativas a una materia particular. Existe el código civil y el código de la circulación... los ciudadanos deben respetar los códigos bajo pena de sanciones. Si la amenaza de una sanción no existe ¿no sería mejor hablar de catálogo de buenas intenciones o de Carta a la que nos podemos referir sin pena y sin mérito? Un código deontológico se puede tomar en serio sólo si los que (...) no lo respetan son sancionados” (Ronda: 2003b, 200-201). Tal vez de aquí parte el miedo de los educadores a la elaboración de un código deontológico visto más como legislación sancionadora que como guía y ayuda en el ejercicio de la profesión.

7. Las mutaciones sociales

La práctica profesional y un ejercicio ético de la profesión pueden verse dificultados, en la actualidad, por algunas de las mutaciones sociales que se han producido en los últimos años. Las sociedades humanas en los países desarrollados presentan algunas características que conviene recordar. Una de ellas es el llamamiento siempre más acuciante al consumo. El buen ciudadano es el ciudadano que consume. El eslogan que mueve esta sociedad es que a mayor consumo, mayor producción y por tanto mayor desarrollo y mayor riqueza y bienestar. En tiempos no muy lejanos, según Freud, las normas sociales servían para controlar el principio del placer en beneficio del principio de realidad. Sin embargo la sociedad actual ha descubierto que el desarrollo del principio del placer produce, a través del consumo, grandes beneficios comerciales. La vida del ciudadano se halla pues sometida no a grandes prohibiciones sino a una oferta pro-

fusa de posibilidades. La mayor parte de los seres humanos en la actualidad le temen más a ser inadecuados o incapaces de alcanzar esas posibilidades que a sentirse culpables. La enfermedad del siglo XXI no es la neurosis sino la depresión (Barman: 2010, 72-74). Esta situación cambia profundamente los problemas de las personas con las que trabajan los educadores. En el mundo de los usuarios, el educador encontrará sobre todo a personas deprimidas, que se verán incapaces de integrarse en una sociedad que los rechaza por inadecuados. Será siempre más difícil promover en ellos fe en sí mismos y deseos de integración.

Otro aspecto digno de nota en las actuales sociedades desarrolladas es la pérdida de valor del pacto social al que habían llegado las democracias occidentales. La última crisis financiera que todavía padecemos ha puesto en evidencia que el poder político de los Estados resulta impotente y debe plegarse ante el poder financiero. En estas circunstancias es utópico pensar que las políticas sociales puedan ser dirigidas a favorecer a los más desposeídos. Para los educadores resultará cada vez más difícil obtener recursos para algunos proyectos, en particular, para proyectos de prevención o de reducción del daño. Un servicio público de lucha contra las dependencias no va a buscar a los posibles usuarios, no establece relaciones de cercanía, no ofrece apoyo a menos que la persona esté dispuesta a dejar de consumir. No puede hacerlo porque todo esto no está en sus objetivos y tampoco cuenta con los recursos de personal para hacer esta labor. Hoy se alega que los proyectos de prevención son demasiado costosos pero se apuesta por proyectos de seguridad ciudadana a cargo de la policía y de aparatos de vigilancia en las calles. De este modo, los “buenos ciudadanos” están dispuestos a ceder partes de libertad por una hipotética seguridad.

Otro de los aspectos de la sociedad actual que se debe tener en cuenta es la globalización. Uno de los resultados más patentes de la globalización es que el espacio y el tiempo son cada

vez menos importantes. Lo que ocurre aquí y ahora puede tener consecuencias imprevisibles en lugares lejanos y en tiempos distintos. En épocas pasadas el ser humano sentía remordimiento por el daño ocasionado a otro. Hoy, aunque los seres humanos se sienten cada vez menos culpables y cada vez más inadecuados, la interdependencia fruto de la globalización hace que nunca podamos sentirnos completamente inocentes de lo que ocurre incluso muy lejos de nosotros. Ser buenos ciudadanos aquí y ahora ya no basta. Una conducta ética requiere que indaguemos sobre qué debemos cambiar en nuestra conducta para que otros seres humanos ajenos, porque lejanos en el espacio o en el tiempo, puedan vivir una realidad menos dolorosa y difícil (Jonas, 1990).

8. Ética y conciencia

La modernidad destruyó una representación de la realidad según la cual esta responde a un orden eterno y eternamente establecido. Esta misma modernidad y la post-modernidad han ido construyendo una nueva fe en la ciencia y en la técnica. En realidad tampoco esta nueva fe se sostiene actualmente. Hoy la humanidad usa los descubrimientos científicos para construir armas de exterminio cada vez más sofisticadas, poblaciones enteras son científicamente exterminadas y la mayor parte de las innovaciones tecnológicas se usan de modo contrario a la conservación de los equilibrios naturales. El decaer de las esperanzas puestas en la ciencia puede ser uno de los motivos por los que en la actualidad se está vivificando un deseo de ética en nuestras vidas.

Existe otra razón para tratar de vivificar el pensamiento ético y es la necesidad actual de coordinar ética y política. Sócrates puede ser considerado como el paradigma de la obediencia a las leyes de la ciudad. En realidad él acepta la muerte injusta a la que se le condena porque él mismo había participado a la promulgación de esa ley y la sentía como dictada por su conciencia.

En el mundo griego, privado y público, ética y política, son distintos pero nunca separados; en el mundo contemporáneo se asiste no sólo a una separación cada vez mayor de ambos contextos sino a un intento de confundirlos y de tratar como privadas muchas cuestiones cuyos aspectos más importantes son eminentemente públicos. Hoy, por ejemplo, la familia, la educación y la socialización de los jóvenes tienen siempre menor cabida en las políticas públicas y quedan arrinconadas como problemas privados.

Antígona puede servirnos de ejemplo si queremos conciliar, sin confundir privado y público, derechos y leyes, norma moral y poder de gobierno.

“Al centro del conflicto que opone a Creonte y a Antígona se halla un cuerpo sobre el que contienden dos fuerzas de las cuales una es privada, la piedad familiar, y la otra pública, la razón de estado. Antígona, la hermana, quiere que ese cuerpo sea sepultado; Creonte, el rey, quiere que el cuerpo del traidor quede insepulto. La primera hace valer el derecho de los muertos; el segundo, las leyes de la ciudad. Aunque hoy estemos lejos de la *pietas* antigua respecto a los difuntos no podemos dejar de comprender la profunda contradicción que enfrenta a ambos (...). Recibir sepultura por el cuidado de las personas queridas es la última esperanza contra la desesperación de quien ve cercana la propia muerte. Recibir sepultura por manos de los que amamos es como volver a casa, a la “tierra nativa”, donde se encuentra la paz y una vida que continúa en el amor y en el recuerdo. Al mismo tiempo, para los vivos se trata de alimentar el diálogo con quien los ha precedido y de hacerlos vivir aunque estén muertos” (Zagrebelsky: 2002, 23).

Creonte ordena un castigo ejemplar porque tiene miedo de perder su poder sobre la ciudad, Antígona decide desobedecer las órdenes del rey, no porque crea que sea justo desobedecer las leyes de la ciudad sino porque siente en conciencia que tiene el deber de obedecer a un dictado de su conciencia que está

por encima de esas leyes. Dar sepultura a su hermano aunque haya sido traidor a su país.

Una sociedad no puede existir sin leyes que la rijan pero tampoco puede renunciar a justificar el contenido de esas leyes y, para que los individuos y los grupos puedan sobrevivir, las leyes de la convivencia tienen que estar por encima de la afirmación individual. Antígona, dando sepultura a su hermano, no busca su afirmación personal. En realidad acepta morir con tal de dar respuesta a lo que le dicta su conciencia.

Con anterioridad se ha dicho que los educadores sociales establecen una relación asimétrica con los usuarios en la que el mayor poder está de parte de los educadores. También es verdad que los educadores reciben un salario por parte de las instituciones públicas o privadas para las que trabajan, pero la institución que paga y que distribuye los recursos pone al educador en una situación asimétrica en la que este resulta ser el polo más débil. El educador deberá ser capaz de contrastar este poder cuando así lo necesiten sus usuarios y muy a menudo podrá encontrarse con dilemas éticos entre la obediencia a las normas de la institución y lo que le dicte su conciencia moral en bien de un usuario.

El filósofo italiano Gianni Vattimo, en una entrevista al diario *El País* del día cinco de abril de 2010 dice, hablando de los docentes de secundaria: "No se debe imaginar al docente como un productor de tecnología. Un educador debe tener tiempo de ocio; de hecho, el origen etimológico de escuela viene de ocio, lo contrario de negocio. Lo que no puede ser es que los mejores profesores (...) sean como misioneros". Esta dicotomía parece estar presente a todos los niveles de la educación.

Los educadores sociales en todo momento se han encontrado con dos modelos de referencia que parecían oponerse, por una parte la "misión solidaria" y por otra la técnica metodológica. Estos dos aspectos están aún presentes en la función socio-educativa tal como hoy es ejercitada. Estos dos aspectos no ponen

sólo en cuestión la capacidad y habilidad del educador sino también su persona en el momento de ejercer su profesión. Es por este motivo que el educador ha de ser un sujeto libre y autónomo, capaz de elegir, capaz de escoger, capaz de decidir entre varias opciones.

9. Ética y educación

Han sido necesarios dos mil años "desde que los sabios de la antigua Grecia inventaron el concepto de *paideia*, para que la idea de educación a lo largo de toda la vida" cobre realidad (Bauman: 2010, 258).

Cuando se disparan proyectiles a blancos fijos o a blancos móviles se necesitan tecnologías muy diferentes. Contra un blanco fijo se trata sólo de ser capaces de hacer cálculos y ajustar el tiro desde una posición inicial. Si se trata, sin embargo, de un blanco móvil necesitamos que el proyectil mismo sea un "misil inteligente" capaz de cambiar su trayectoria según los movimientos del blanco y olvidando todo lo que, sobre su trayectoria posible, sabía precedentemente. Los proyectiles inteligentes no lo serían si no pudieran cambiar de opinión o revocar sus decisiones anteriores. Lo que nunca pueden olvidar es que el conocimiento que de vez en vez van adquiriendo es sumamente desecharable y que el éxito es posible solamente si son capaces de reconocer el momento en el que el conocimiento adquirido deja de ser útil y hay que adquirir otro.

En épocas pasadas la cultura se hallaba ligada a la acumulación de conocimientos; en la actualidad parece más ligada a la discontinuidad y al olvido. En una cultura de mercado no existe la planificación para toda la vida. Esto no ayuda al *empoderamiento* de la ciudadanía que sería según la Comisión Europea el objetivo principal del aprendizaje a lo largo de toda la vida. El *empoderamiento* necesita que se puedan construir vínculos entre los seres humanos que permitan realizar un espacio público en el que todos puedan participar en las definiciones de derechos y deberes,

intereses y necesidades individuales y comunitarias. En este sentido la educación debe ser afrontada continuamente y nunca terminada. No son sólo los avances de la ciencia los que requieren una educación durante toda la vida porque no se trata únicamente de refrescar las habilidades técnicas ni es sólo la educación centrada en el empleo la que tiene que ser permanente. Se trata de una educación en materia de ciudadanía la que queda continuamente obsoleta en una sociedad que desde hace algún tiempo dejó de comportarse como un objetivo fijo y se ha convertido en un objetivo móvil que para ser alcanzado requiere que los proyectiles sean inteligentes, capaces de modificar continuamente su trayectoria. “Necesitamos una educación a lo largo de toda la vida para que nos dé libertad de elección. Pero aún la necesitamos más para salvaguardar las condiciones que hacen que esas opciones entre las que elegir estén disponibles para nosotros y se hallen al alcance de nuestra capacidad” (Bauman: 2010, 258-275).

10. Para terminar

Ante la incertidumbre, la incongruencia y la precariedad de la sociedad actual los educadores sociales más que en otros momentos tienen necesidad de fijar su atención en los aspectos éticos de su profesión. Por una parte para distinguir entre comportamientos subjetivos aceptables o intolerables, por otra parte y, sobre todo, para construir y desarrollar una dimensión política del trabajo socio-educativo. Esta dimensión política tiene un objetivo que no es fijo y que varía con las continuas variaciones que se operan en la sociedad. Se trata de oponerse a la banalización de la injusticia social. En un estado de derecho, el educador, en cuanto individuo y en cuanto sujeto político debe obediencia a las normas pero es también un ser responsable capaz de decir sí y de decir no. No se trata de un derecho, es un poder de cada ser humano. Es legítimo combatir algunas de las manifestaciones de este

poder pero no se puede contrastar el principio en sí mismo... porque de las trasgresiones de hoy pueden resultar los valores de mañana. La conciencia moral se educa buscando soluciones a nuevos dilemas éticos.

Referencias bibliográficas

- Aimé, O. (2003a): “Fondare l’etica della prassi educativa”, en Chiarle Prever, F.; Pidello, M.; Ronda, L. (coords.): *La responsabilità dell’educatore professionale*. Roma: Carocci, pp.113-125.
- Aimé, O. (2003b): “Una prospectiva etica per il XXI secolo: Il contributo di Paul Ricoeur”, en Chiarle Prever, F.; Pidello, M.; Ronda, L., (coords.): *La responsabilità dell’educatore professionale*. Roma: Carocci, pp. 75-90.
- Bauman, Z. (2010): *Mundo consumo: ética del individuo en la aldea global*. Madrid: Paidós.
- Jonas, H. (1990): *Il principio di responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Meirieux, P. (1991): *Le choix d’éduquer. Etique et pédagogie*. Paris: ESF Éditeur.
- Nosari, S. (2002): “Spazi e margini dell’educazione. La questione dell’educabilità”, en Chiosso, G. (coord): *Elementi di Pedagogía*. Brescia: La Scuola, pp. 43-82.
- Ricoeur, P. (1990): *Soi même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rawls, J. (2009): *Lecciones sobre la historia de la filosofía política*. Barcelona: Paidós.
- Ronda, L. (2001a): “Gli scenari(2). Gli educatori professionali in Europa”, en Brunori, P.; Peirone, M.; Poffa, F.; Ronda, L. (coords.): *La professione di educatore*. Roma: Carocci, pp. 157-165.
- Ronda, L. (2001b): “Incontrare gli educatori ieri e oggi”, en Brunori, P.; Peirone, M.; Poffa, F.; Ronda, L. (coords.): *La professione di educatore*. Roma: Carocci, pp. 17-30.
- Ronda, L. (2003a): “La professione intesa come collettività morale”, en Chiarle Prever, F.; Pidello, M.; Ronda, L., (coords.): *La responsabilità dell’educatore professionale*. Roma: Carocci, pp. 129-142.
- Ronda, L. (2003b): “Alla ricerca del codice deontológico dell’educatore professionale”, en Chiarle Prever, F.; Pidello, M.; Ronda, L., (coords.): *La responsabilità dell’educatore professionale*. Roma: Carocci, pp. 193-208.

Sen, A. (2010) *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
Zagrebelsky, G. (2002): "Antigone pace per chi chiede" en el periódico *La Stampa* del 17 de marzo, 23.

Notas

¹ Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados.

² Federación Italiana Religiosas Asistencia Social.

DIRECCIÓN DE LA AUTORA: Leonor Ronda Ortín.
Avenida Costa Blanca 22, 2^a Fase, 7^oF, 03540 Alicante.
Correo electrónico: LRONDA@telefononica.net

Fecha de recepción del artículo: 15.IV.2010

Fecha de revisión del artículo: 15.IV.2010

Fecha de aceptación del artículo: 15.II.2011

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Ronda Ortín, L. (2011). "El educador social. Ética y práctica profesional", en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 51-63.