

Un proyecto de formación en la ética práctica: exposición de una investigación universitaria

François Gillet



Este artículo se propone explicar un trabajo de búsqueda llevado a cabo de manera conjunta por diversos centros europeos de formación en el trabajo socioeducativo. En el momento de la redacción de este artículo (finales de 2000) el proyecto ha llegado a su segundo año de funcionamiento, pero todavía tiene que proseguir como mínimo dos años más. Por lo tanto, aquí nos ceñiremos a las dos primeras etapas del proyecto. Es importante que se entienda que se trata de un verdadero trabajo en equipo que se ha puesto en marcha de forma espontánea, sin que responda a una demanda del exterior¹.

Introducción

El trabajo del educador social está compuesto, por un lado, de experiencias que se van viviendo a lo largo del tiempo en que las cosas se elaboran lentamente y, de otro, de acontecimientos más densos, más incisivos, donde hay situaciones que pueden decantarse hacia uno u otro lado de una forma muy rápida y a veces determinante. Lentas maduraciones y aceleraciones aturdidoras, dos hilos esenciales que tejen la trama de nuestra profesión.

A la hora de educar, los puntos de referencia y las balizas nos permiten construir el marco donde se inscribe nuestra acción. Sin embargo, también nutre nuestra acción el impulso creador que nos anima, esta preocupación para contrastar sueños y realidades día tras día. Se podrían comparar las balizas con los artículos de nuestros códigos deontológicos, con las indicaciones que nos dan sobre la dirección (¿más que el sentido?) que pueden adoptar los itinerarios educativos en que nos encontramos con las personas que nos han sido confiadas. Los códigos indican, en la mayoría de los casos, las vías más comunes; a veces, algún que otro atajo; pero casi nunca nos invitan a probar un poco de todas partes.

Entonces puede ocurrir que la fuerza de los códigos, que es la de preservar de la deriva aventurera, pueda también llegar a ser el talón de Aquiles cuando en una situación concreta, inmediata, urge una reacción o una respuesta para la que los códigos no tienen nada previsto. Es aquí donde la toma de posición ética, en tanto que impulso creador producto de las circunstancias, podrá tomar el relevo allá donde los códigos no nos iluminan suficientemente, haciendo que nos preguntemos por los valores profesionales vividos por el educador.

Por suerte, son numerosas las situaciones donde es posible articular las referencias a los códigos con la reflexión ética, pero esto ya no es tanto el objeto de este artículo. Retengamos solamente que en estos casos, cuando diversos profesionales trabajan sobre las diferencias en sus reacciones ante un mismo problema vivido, se pueden estigmatizar dos estilos de actuación posibles:

- recurrir en primer lugar al código, cosa que permite entonces que unos y otros tomen posición ética sobre esto;
- recurrir primero a los valores que cada uno de los miembros encuentra en el plano profesional con el fin de contrastar más adelante los artículos del código.

En ambos casos, la decisión se toma a la vez en el campo de la deontología y en el de la ética. Los interlocutores confirman su acuerdo o desacuerdo contrastando sus valores profesionales y remitiéndose al código. Es característico del trabajo en equipo el hecho que se va construyendo con el tiempo, en etapas en que todo el mundo acaba tomando una posición en el plano ético y deontológico ante los problemas que surgen en el día a día laboral. Esta ida y vuelta entre uno mismo y los demás, entre ética y deontología, permite que cada educador vaya afinando la percepción que tiene de sus valores personales así como la de sus colegas y que profundice en la comprensión de los códigos deontológicos a los que el equipo se remite.

Veamos, pues, nuestro concepto de ética práctica.

Una hipótesis de base de este artículo es que la ética práctica nace de diversos encuentros y confrontaciones:

- confrontación del educador con sí mismo, que se traduce en la toma de posición y la construcción de una ética profesional;
- confrontación del educador con su equipo en la elaboración de una ética profesional (códigos evolutivos implícitos);
- confrontación entre la ética profesional de un equipo o de una institución con los códigos existentes a los que tiene que remitirse o desea remitirse.

Así pues, no se trata en absoluto de presentar la ética práctica como algo alejado o apartado de los códigos. En todo momento puede ser invocada para confrontarse con ella. A veces tendrá que funcionar sola para responder a una carencia, una laguna, pero una vez superado este vacío, se tratará de restablecer



el vínculo con el referente común y de velar para que este comportamiento improvisado pueda encajar dentro del consenso profesional.

Otro malentendido que hay que rechazar desde el principio sería el divorcio entre la ética práctica y la filosofía moral. Ciertos filósofos ven en la ética práctica una forma de *filosofía salvaje* tal como la hemos visto que se iba desarrollando en estos últimos años en los *cafés filosóficos*. Nuestro propósito no es meternos en un terreno que no es el nuestro, sino de dotarnos de herramientas para continuar nuestro trabajo de acción reflexiva –o de reflexión en acción– en los momentos en que los puntos de referencia y las balizas –incluyendo la filosofía moral– empiezan a echarse en falta.

Y en una sociedad en movimiento y multireferencial como la nuestra en que plétora y penuria de valores no siempre son fáciles de identificar, a veces los puntos de referencia y las balizas se anulan hasta el punto de dejar vacío un espacio de decisión en que el educador, a pesar de todo, se ve llamado a actuar.

Esto no va en detrimento de la importancia de una reflexión de tipo moral y filosófico, sino que puede ser un alimento muy interesante para la misma.

La decisión, sea individual o colectiva, es la etapa de cuestionamiento ético por excelencia. la decisión es la ética en acción. (Reflexión extraída de un grupo de discusión en Anvers).

Para comprender mejor *cómo funciona* esa ética práctica, conviene necesariamente verlo sobre el terreno, en diferentes sectores del trabajo socioeducativo.

Esta es la inquietud de la búsqueda (aún en curso) que aquí estamos explicando.

Asociar en ella a estudiantes de educación social es además una posibilidad de poder hacer que jóvenes y menos jóvenes sin experiencia afronten los dilemas que se encuentran en el aspecto más práctico de su formación.

Elección de dilemas

Todo empezó en 1998 durante un seminario organizado por la FESET (Federación europea de centros de formación al trabajo socioeducativo) celebrado en Bruselas. Durante las mesas redondas, un grupo de docentes de una quincena de centros de formación se reunió alrededor de Sarah Banks (Universidad de Durham) con el objetivo -aún impreciso en aquel momento- de trabajar los dilemas éticos como instrumentos de formación. Una pregunta secundaria, una especie de curiosidad, aparecería también entre las motivaciones de los participantes de aquel grupo de investigación europeo: ¿existen diferencias sensibles en la manera de vivir profesionalmente los valores entre los países del norte y del sur, del este y del oeste de Europa? Interrogante que se refiere de forma más amplia a la identidad profesional del educador más allá de las fronteras.

En el curso de las reuniones de este grupo, el trabajo se orientó rápidamente hacia la selección de dilemas que conllevaran retos susceptibles de estimular el debate sobre los valores. Entonces nos centramos en recopilar textos relativamente cortos que explicaran experiencias vividas, o bien por profesionales sobre el terreno, o bien por estudiantes durante las prácticas. Una vez recopilados, la tarea consistió en escoger aquellos que contuvieran una combinación de problemas básicos vinculados al trabajo socioeducativo, procurando de manera especial que los enunciados de los hechos fueran simples y que la información sobre el contexto así como las referencias emocionales se limitasen estrictamente al mínimo. Finalmente se escogieron siete textos. Veamos, a título de ejemplo, el enunciado de uno de estos dilemas.

Ejemplo 7: un niño solitario

Hans es un niño de 10 años que vive en un centro de acogida infantil de un pueblo pequeño. Vive en un grupo con siete niños más. pronto será Navidad y todos los demás niños tiene permiso para ir a casa y celebrar las fiestas en familia. Hans no puede ir porque no le quieren. Su padre acaba de marcharse y su madre no se puede ocupar de él. Es la nochebuena y Wilhelm es el educador de guardia en el centro. Wilhelm y el niño son los únicos que se han quedado en la institución, sentados los dos cerca del árbol navideño. El árbol empieza a perder las espinas, y el director dice bromeando que es un "árbol de lluvia ácida". Wilhelm



piensa en la situación. Todo parece muy silencioso, incluso con la música. Ni tan solo las velas, el pastel y las bebidas ayudan a crear una atmósfera festiva. Está claro que se trata de una carga pesada para Hans. Wilhelm piensa en su propio árbol de Navidad que tiene en casa, su orgullo y alegría. ¿Qué tiene que hacer?

Enseguida se hizo patente la necesidad de limitar los textos para transformarlos en una herramienta de trabajo, tanto en el marco del estudio que nos proponíamos encauzar como durante los debates entre estudiantes, que ya se perfilaban como la posible prolongación de nuestra investigación. la brevedad de los textos permitiría dejar que en los mismos aparecieran polarizaciones estimulantes.

Limitarlos a diez líneas puede parecer -al comienzo. frustrante para el lector, que se pregunta sobre el contenido de los vacíos que a la fuerza deja esta síntesis. es una crítica que surgió con frecuencia cuando se pasaron unos cuestionarios a los estudiantes para pedirles el parecer sobre la forma cómo se había hecho el estudio: *faltan demasiados elementos para que pueda tomar una decisión*. esta crítica se puede rebatir con diversos argumentos.

En la práctica de la profesión, el educador o el equipo educativo pueden encontrarse que tienen que decidir solamente con los pocos elementos conocidos de la situación y sin que siempre sea posible tener conocimiento de otros. En el día a día también hay vacíos y tenemos que trabajar. He aquí uno de los aspectos clave de la ética práctica: a veces hay que decidir partiendo de información cuya cantidad y calidad pueden parecer insuficientes. Si, además, se trata de decidir solo y con urgencia, el proceso aún puede resultar más aberrante, dado que nos obliga a armarnos de valor y tomar una decisión partiendo de una información escasa, que acaba de suceder y que a veces implica cuestiones esenciales.

A los estudiantes que tienen muy poca experiencia práctica de la profesión, los vacíos les hacen la impresión de ser especialmente difíciles. En efecto, la experiencia permite de reconstruir parte de la información que falta, de reconstruir ciertos elementos de lo que no se dice -o se escribe- explícitamente, *hic et nunc*. Permite vincularla con otras situaciones, otros contextos en los que lo que falta aquí se da allá. Con la prudencia de quien ha podido aprender que *comparar no es hablar*, el educador experimentado puede reconstruir una parte de la trama sobre la que tejen los retos actuales. En nuestro estudio, hemos observado claras diferencias en el nivel de frustración ante las historias breves entre los estudiantes con formación inicial (18 – 25 años) y los que

reciben formación en el *lugar de trabajo* donde trabajan ya hace algún tiempo y son mayores (25 –45 años). Un dato que falta a los primeros -por ejemplo: *¿por qué se pelearon los padres?* de nuestra historia- puede ser relativizada mejor por los segundos, que ya se han encontrado con diversos niños víctimas de desavenencias conyugales y que han aprendido a reaccionar con el niño o después de llegar a los acontecimientos vividos en primer grado.

Un argumento que se aduce contra la utilización de textos demasiado largos es paradójicamente que la extensión puede hacer disminuir el compromiso en la discusión de un dilema. Los numerosos elementos contenidos en las historias pueden dar lugar a ejercicios intelectualizantes que podrían alejarnos tanto de los acontecimientos como de uno mismo, en vez de ayudarnos a escuchar los propios valores. Sin embargo, se trata, tal y como veremos, de una etapa indispensable de toda discusión seria sobre dilemas éticos. Parecería, pues, que el hecho de limitar los textos es una decisión que responde a un doble objetivo de investigación y de debate.

Cuando la reflexión de nuestro grupo se trasladó más adelante a la enseñanza y a la formación en la ética práctica, vimos que los textos más largos llegan a ser al mismo tiempo clarificadores y practicables cuando tienen como apoyo el trabajo ya realizado sobre textos breves.

Cuestionarios individuales

El objetivo del estudio realizado entre aproximadamente sesenta estudiantes de una quincena de instituciones europeas no era dar respuestas definitivas al fundamento de la discusión de dilemas éticos, sino hacer una serie de observaciones susceptibles de nutrir nuestra reflexión sobre la manera como los estudiantes los abordaban.

En cada uno de los siete dilemas propuestos, se pidió que se diera respuesta a las preguntas siguientes:

1. ¿Cuáles son los retos éticos que contiene este caso?
2. ¿En dónde veis que surgen?
3. ¿Este caso os supondría un dilema si fuereis educador?
4. ¿Qué información suplementaria os sería necesaria antes de decidir cómo actuar?



5. Partiendo de la información que tenéis aquí, ¿cómo actuaríais si estuviérais en el lugar del educador?
6. ¿Qué razones daríais para decidir actuar en este sentido?
7. ¿Qué nuevos problemas éticos podrían derivarse de vuestra decisión?

Al inicio del cuestionario se establecía lo siguiente:

Leed cada ejemplo. Son bastante cortos y es posible que os parezca que necesitáis más cosas sobre cada caso antes de decidir cómo reaccionar. Pero intentad trabajar únicamente con la información que tenéis. Es posible que no tengáis experiencia personal en este tipo de trabajo descrito. A pesar de todo, imaginaos como un observador que se mira la situación y pensad cuáles son los retos éticos y cómo creéis que tendría que reaccionar el educador partiendo de lo que sabéis sobre la situación.

Sin entrar en hacer un análisis del conjunto de los resultados, que sería demasiado pesado, apuntaremos algunos aspectos especialmente esclarecedores por lo que se refiere a este artículo.

Diferencias entre países

Hay pocas diferencias netamente contrastadas entre países en lo que atañe a la toma de posición de los estudiantes respecto a los siete casos; y, de todas formas, la medida reducida de nuestra muestra nos impide extraer ninguna conclusión definitiva. A pesar de todo, vale la pena apuntar algunos matices.

En el caso del niño solitario del ejemplo, el reto de la separación entre el ámbito *personal* y el *profesional* aparece de manera clara al hacerse la siguiente pregunta: ¿tendríamos que acoger a este niño en nuestra familia la noche de Navidad?

Las respuestas a esta pregunta han sido diferentes según las instituciones de los diferentes países². Está claro que también entran en juego razones de orden individual, como la que expresa esta estudiante experimentada de 36 años de Malmö: *He trabajado en psiquiatría durante veinte años, y en este campo nunca, ni tan solo una vez, se puede llevar un paciente a casa; es una regla categórica. Pues bien, cuando leo esto, naturalmente pienso que me apetece*

de llevarme a casa este chavalín, presentarle mi familia y darle la oportunidad de pasar unas Navidades felices. (...) Espero que si un día estuviera en esta situación lo podría hacer, dado que es una de las razones por las que dejé la psiquiatría.

Pero se pueden dar razones culturales, como el diferente peso que da el equipo educativo a las reglas profesionales, o razones vinculadas a las tradiciones culturales de Navidad. A la hora de explicar sus razones, diversos estudiantes de Durham son especialmente conscientes de su papel profesional: *Otra actitud sería poco profesional y me pondría en una situación de riesgo o Me pagan por hacer este trabajo.*

Esto es posible que refleje la situación particular del trabajo social y socioeducativo en Gran Bretaña, donde hay un importante aumento de procedimientos y reglas con el fin de proteger a los trabajadores y usuarios de los riesgos de errores y de acusaciones de malas prácticas. Hay menos espacio para la *discrecionalidad profesional* (por otra parte, en los países latinos se habla de *secreto profesional...*) y los trabajadores quizás tienen una tendencia más marcada a seguir las reglas. La razón por la cual tantos estudiantes de Amiens optan por llevarse a Hans “fuera de la institución, pero no a casa” se puede vincular no solamente a su deseo de no mezclar el ámbito personal y el profesional (un tema muy presente en la cultura profesional francesa), sino también al hecho de que hay una gran oferta de actividades de ocio durante la Navidad, cosa que es menos habitual en Gran Bretaña. De acuerdo con la profesora de Amiens, Françoise Ranson, “salir sería la solución más aceptable (de acuerdo con las reglas profesionales) para mejorar la situación”.

No hay explicación sencilla al hecho de que los estudiantes escandinavos estén dispuestos a llevarse el niño a casa. Las posibilidades son:

- el carácter específicamente familiar de la fiesta de Navidad;
- reglas profesionales menos rígidas;
- falta de experiencia de los estudiantes, que todavía no se han sumergido suficientemente en la cultura profesional;
- el hecho de que los trabajadores de estos países den prioridad a las relaciones personales con los usuarios.

Sería peligroso generalizar sobre este último punto, pero es interesante señalar que una parte de la literatura sueca sobre la ética es contraria a la separación entre los ámbitos personal y profesional, como Ronnby, que en 1993 escribió: “el Requisito Previo de una acción propiamente ética en el trabajo social sería



que el trabajador cuidara de quien reclama ayuda. El trabajador tienen que atreverse y ser capaz de abrirse al usuario: tiene que ser capaz de ser él mismo, abierto en todos los sentidos, con sentimiento y empatía. Las técnicas y las rutinas, así como el interés profesional, pueden impedir que el trabajador social actúe con humanidad”.

Una estudiante danesa describe: *Pensando como persona, de forma espontánea quisiera llevarme a Hans a casa conmigo, pero después de habérmelo pensado dos veces y con mis conocimientos pedagógicos, me inclinaría por no hacer nada.* Sus razones son: *No creo que sea bueno tener una relación demasiado cercana con el niño porque pienso que esta proximidad se debe más a las necesidades de Wilhelm, el educador, que no a las del niño.* Es una de las pocas estudiantes que cita el peligro de la intrusión de las necesidades del educador. Reconoce que en sí misma la naturaleza del papel del profesional consiste en no implicarse en exceso y, por lo tanto, decide no llevarse el niño a casa. A pesar de esto, plantea la pregunta más amplia de saber si, de hecho, este es el camino correcto para construir el papel del profesional. ¿No se exagera a veces la distancia profesional cuando se trata de ayudar a los demás? A fuerza de mantener las distancias nos podemos volver insensibles a ciertas emociones. Se podría hacer perfectamente que este niño pasara un buen rato en casa sin que la cosa se estropeará. ¿Por qué los profesionales tienen miedo de implicarse demasiado, y cuándo es demasiado?

Razones para actuar

Las razones que los estudiantes dan para justificar sus decisiones pueden darnos las respuestas a estas preguntas. Las razones son muy diversas y se pueden clasificar e ilustrar de la manera siguiente:

- Por el bien del niño: es la respuesta dada por la mayoría como razón para llevárselo o no a casa. El bien del niño se ve, o en términos de felicidad inmediata, de placer y de no soledad, “Quisiera darle esta oportunidad y esta alegría” (Malmö) o en términos de consecuencias a más largo plazo, “No quiero llevármelo a casa porque esto puede tener consecuencias muy serias para mí y para él” (Turín).

- Por el bien de las dos partes: *Es la única cosa que podría hacer por el niño, por mí y por ambos* (Jaegerspris Dinamarca).
- Razón concreta práctica: *Es importante que el niño pueda salir del lugar donde vive todo el año porque le toque un poco de aire fresco y aclararse el espíritu* (Amiens).
- *Es necesario un respiro para esta noche en concreto, otro ambiente* (Durham).
- *Los derechos del niño: muchos hablan del derecho del niño a pasar una feliz Navidad.*
- *Este niño también tiene derecho a tener una pequeña alegría* (Bruselas).
- Los deseos del niño: *Como educadores, tenemos que hacer lo que el niño desea, no lo que deseamos nosotros. Los deseos del niño son más importantes que nuestros deseos cuando estamos en el trabajo* (Hasselt, Bélgica). *Me gustaría que Hans se ocupara de su situación personal de una manera creativa, que se ampare de él mismo, de sus deseos y de sus esperanzas* (Osnabrück, Alemania).
- Principio universal: *Quisiera hacerlo con quien sea que necesite experiencias positivas. Soy el responsable, y si me hubiera encontrado en el mismo caso hubiese querido que alguien hiciera algo por mí* (Jaegerspris). *Sería humano* (Copenhague). *Creo que los niños tienen que poder disfrutar de las Navidades* (Oulu, Francia).
- Profesionalismo: que siempre se da como razón para no llevarse el niño a casa: *Actuar de otra manera sería antiprofesional y me pondría en una situación de riesgo* (Durham).
- *Esto podría conducir al educador a un dilema* (Amiens).
- El tipo de relación y el peligro de intromisión de las necesidades del educador. Como hemos visto antes, sólo una estudiante danesa arguye esta razón.
- Los sentimientos del educador: tres estudiantes inician su respuesta refiriéndose a los sentimientos del educador. *Me da pena* (Malmö). *Me siento*



mal de pensar que Hans no pase una feliz Navidad (Oulu). Me preocupa el niño: puedo sentir su soledad (Roskilde, Dinamarca).

Dado que ningún estudiante no tiene en cuenta todos estos factores, el hecho de contemplar todas estas maneras de conceptualizar, de construir y de justificar la acción muestra la variedad de perspectivas que se pueden aplicar a un problema o a un dilema ético en concreto.

Hay quienes contemplan las consecuencias de sus acciones centrándose en el bien del niño, o de las dos partes, o incluso de los demás niños de la institución³. Otros se centran en los derechos del niño (como una instancia de los derechos del hombre en general) o basándose en principios generales, por ejemplo *haced lo mismo como quisiérais que hiciesen con vosotros* o *separar siempre el trabajo y la vida privada*. Se trata de planteamientos basados sobre todo en los derechos y principios que se centran menos en las consecuencias de la acción y más en su naturaleza y el deber que cabe cumplir (planteamiento deontológico o kantiano). Otros, en cambio, ven la particularidad de la situación y consideran el tipo de relación y/o los sentimientos del educador (más próximos a una ética del acompañamiento). Las respuestas muestran que estos estudiantes piensan que la ética es más que una cuestión de principios generales o de razonamiento lógico, aunque esto también juega un papel. Están dispuestos a tener en cuenta las emociones y los sentimientos y a pensar en las particularidades de las situaciones. Es interesante notar que pocos estudiantes hacen alusión al impacto de acoger al niño a casa en su propia familia (lo que sin duda haría surgir retos éticos de la vida privada).

Nuestros objetivos y proyectos con referencia a la ética

Las diferencias culturales, las diversas maneras de actuar y las razones dadas para la acción, las tres grandes perspectivas de planteamiento, son pistas que nos alientan a continuar nuestra búsqueda. Una de las prolongaciones, tal como veremos, consistirá en la grabación en video de debates alrededor de algunos de los siete dilemas propuestos en el estudio. Otro consistirá en desarrollar una reflexión sobre las maneras de enseñar ética. Pero antes de hablar de ello, centrémonos ahora en nuestros objetivos y a evaluar el camino recorrido.

Es esencial que los profesionales tengan la capacidad y de construir su juicio sobre dilemas éticos particularmente interpelantes en la práctica de su trabajo

A continuación exponemos nuestros objetivos tal como los presentamos en el congreso de la FESET en París, en noviembre de 2000.

Nuestros objetivos consisten en desarrollar nuestra comprensión de *¿cómo conceptualizan y discuten los estudiantes los dilemas éticos, qué tipos de cuestiones consideran problemáticas y cómo pueden preparar mejor su formación en la dimensión ética de su práctica?* Nuestro proyecto aborda el tema de la ética profesional, que incluye considerar cuestiones como lo que es verdad y lo que no lo es, lo que es bueno y lo que es malo, en el contexto de la práctica profesional. Nuestro ángulo no es la filosofía moral (desarrollo de teorías sobre lo que es verdad o sobre el bien), lo cual no quiere decir que las teorías de la ética no nos puedan ser útiles. Simplemente, nuestra atención se centra en los dilemas prácticos y en la manera como los estudiantes reflexionen en ello.

Puede ser importante que nuestros estudiantes estudien las teorías de Immanuel Kant, John Stuart Mill, Jean-Paul Sartre o Knud Løgstrup, pero nuestro propósito es hoy por hoy el de explorar cómo los enseñan. Nuestra perspectiva de la ética profesional -o de la ética práctica- es que es esencial que los profesionales -y por lo mismo nuestros estudiantes- tengan la capacidad y el deseo de reflexionar y de construir su juicio sobre dilemas éticos particularmente interpelantes en la práctica de su trabajo.

Creemos que en las instituciones de formación en el trabajo socioeducativo, la promoción de una reflexión ética es uno de los papeles más importantes que los docentes pueden jugar para desarrollar las aptitudes de los educadores a la hora de elaborar su propio juicio, más que no mirar siempre simplemente de seguir una regla. Este es nuestro verdadero proyecto.

En primer lugar, ¿cómo podemos, en tanto que docentes, instruirnos observando la manera como los estudiantes respecto a cuatro niveles. Tomamos a guisa de ejemplo el dilema “conflicto cultural”.



El proyecto de video

Para avanzar en nuestra comprensión, era necesario analizar las respuestas de nuestros estudiantes respecto a cuatro niveles. Tomamos a modo de ejemplo el dilema *conflicto cultural*.

Ejemplo 2: conflicto cultural

Una de las mujeres de un proyecto de mujeres asiáticas, cuya hija (Asha) forma parte del grupo de jóvenes, se pone en contacto con uno de los educadores. La madre se ve confrontada comportamiento de su hija desde que se la ve en la comunidad con su chico de piel blanca. Esto ha provocado un gran sobresalto en el grupo porque se la encuentra demasiado occidentalizada, como si traicionase su cultura. Como viuda y cabeza de familia, la madre tiene miedo de las consecuencias que su comportamiento podría tener en su reputación. Pide al educador que disuada a su hija de volver a verse con su amigo. Asha ya ha hablado con ella y le ha dicho claramente que tiene derecho a escoger libremente a su futuro marido y que a ella no tiene porqué importarle lo que piense la comunidad al respecto. ¿Qué tiene que hacer el educador?

1. ¿Cuál es el contenido de lo que dicen los estudiantes? ¿Qué argumentos utilizan? ¿Se centran en la madre? ¿En la hija? ¿En las dos? ¿Discuten los retos generales de tipo cultural, étnico o de *conflicto generacional*? Y si es así, ¿por qué y cómo?
2. ¿Cómo se expresan verbalmente: se refieren a principios éticos, normas profesionales, emociones y sentimientos...?
3. ¿Cómo trabajan como grupo (verbalmente y no verbalmente)? ¿Quién habla, en qué orden y quién domina?
4. ¿Cuáles son los aspectos no verbales, periverbales y paraverbales de la comunicación y cómo se puede vincular esto a la dimensión verbal de las discusiones? ¿Cómo medir el impacto respectivo de estos diferentes niveles de comunicación sobre la orientación tomada para la discusión?

Si nuestro estudio nos había proporcionado información sobre los puntos 1 i 2, rápidamente se puso de manifiesto que para responder a los puntos 3 y 4 era indispensable la utilización de la herramienta del video. Con frecuencia, en los debates, los argumentos sensatos, formulados con claridad desde el punto de vista verbal, parecía que obtenían poca audiencia en el grupo, mientras que

otros razonamientos aparentemente más ligeros, a veces se tomaban muy en serio.

Fue necesario rendirse a la evidencia: la confrontación de argumentos no se hacía solamente desde el punto de vista verbal sino que transitaba igualmente por mecanismos de dinámica de grupo así como por el juego vocal, expresivo, gestual y postural de los participantes. Así pues, ideamos un plan homogéneo de grabación en video del debate que ha sido probado en once de las quince instituciones que forman parte de nuestro grupo de búsqueda.

El grupo de seis estudiantes (+ un animador ligeramente apartado) se coloca formando un semicírculo. El animador reparte el texto entre los participantes para que conozcan el caso que hay que discutir. La cámara se pone en marcha, la secuencia (aproximadamente 30 minutos) puede comenzar.

1. El animador lee el texto, responde brevemente a las eventuales preguntas pidiendo precisiones y da la señal para empezar.
2. Primera ronda: cada estudiante responde a la pregunta: ¿qué harías si fueses el educador en cuestión? (aproximadamente 5 minutos).
3. Debate libre (10 – 15 minutos).
4. Segunda vuelta: después de haber oído todas estas opiniones, ¿cuál sería ahora tu primera decisión concreta? (aproximadamente 5 minutos).

Seguir, gracias al video, cómo los estudiantes piensan *en directo*, a través de su discurso, es una aportación que completa de una manera útil lo que se puede percibir a través de las preguntas de los cuestionarios. Esto nos permite ver, en cada testimonio, qué estilo de pensamiento se utiliza: discursivo, lineal, circular, dialéctico, prospectivo, retrospectivo, puntual, extensivo, etc. Además, es interesante ver cómo los temas propuestos por los diversos estudiantes se articulan progresivamente los unos con los otros en la construcción del debate. Si un estudiante retoma algo ya expuesto, para amplificarlo o contradecirlo, construye frecuentemente a la vez su propia opinión, que alimenta al mismo tiempo la opinión del grupo... Cuando un tema se *discute acaloradamente* dentro del grupo, con frecuencia toma un peso importante en las estrategias que los estudiantes elaboran en la última vuelta.

Es uno de los aspectos en que la dinámica de grupo juega un papel más claro y deja sentir su peso en las decisiones adoptadas. Una buena técnica para obtener informaciones muy ricas sobre los aspectos periverbales (utilización de la voz, la entonación, el tempo, la acentuación, etc.), paraverbales (acompañamientos no sonoros de la palabra: variaciones gesticulares y de



postura, ciertas mímicas y expresiones de la cara) y no verbales (el resto del lenguaje corporal) consiste en secuencia hablada -o un silencio *que habla-* y trabajarlas con la ayuda de la cámara lenta, la pausa de la imagen, las imágenes cortas, la película *muda* o el *sonido sin imagen*. Estas herramientas llegan a ser entonces verdaderas ampliaciones de todos estos canales de comunicación y permiten observarlos con una gran precisión.

La cuestión que nos interesa para nuestros fines radica en precisar cómo y en qué grado intervienen estas dimensiones en la elaboración del pensamiento de los participantes así como documentos de video de cada país son analizados por los equipos de docentes y estudiantes con el fin de comprender mejor estas cuestiones. Se añade a estas observaciones una dimensión intercultural apasionante: el lenguaje no verbal traduce también una dimensión cultural nada despreciable que hace que ciertos pasajes de documentos indescifrables por un observador desconocedor de esta cultura (el “*sound of silence*”, por ejemplo, es muy diferente entre los latinos o entre los escandinavos). Esto puede dar lugar a una reflexión interesante sobre la identidad del educador más allá o más acá de estas diferencias: a través de estas diferentes maneras de expresarse profesionalmente, ¿se encuentran valores comunes, una ética global de la *profesión educativa*?

Como ejemplo citaremos las palabras de un estudiante de Amiens, transcritas literalmente en el caso *Conflicto cultural* y para las que la observación de las variaciones gestuales (en particular la mano), la posición del cuerpo, las modulaciones vocales, las miradas y las mímicas aportan una comprensión y un discernimiento mucho más matizado de lo que podemos leer en el texto transcrito:

Es molesto porque, en el fondo, si están en un grupo es porque se supone que se integran con normalidad, ya que, si hay un educador que se encarga de un grupo de mujeres asiáticas, supongo que era con finalidades de socialización; por lo tanto si esto no se hace, una relación de una de sus hijas con un occidental, es que no han entendido demasiado el planteamiento de base. Es que tampoco no es necesario (gesto de corte)... (y breve silencio)... De entrada verlo con la familia; estaría tentado de decir que no solamente la madre, esto hay que verlo con la comunidad, para justamente abordar la diferencia. No se puede llegar a un país y mantener todo esto. No hay que negar la propia cultura, pero tampoco hay que rechazar la otra, de otro modo no tienen ni cabeza. Muy al contrario, a la hija, incluso si estoy de acuerdo con ella, decirle que efectivamente es ella quien tiene que decidir, pero en cambio esto puede ser difícil, y no esconderle que de hecho corre el riesgo de pelearse con una comunidad entera para asumir su elección. Pero es ella quien decide.

Efectivamente, en una primera lectura, las ideas aparecen mezcladas, cambiantes, poco estructuradas y, a pesar de todo, si se releen tomamos conciencia del esfuerzo que se ha hecho para revisar todas y cada una de las cuestiones que presenta el dilema. Cuando tenemos la oportunidad de disponer del sonido y de la imagen de esta intervención, todo queda claro al instante. Con un sentido que, a veces, las palabras por sí solas no pueden expresar, como por ejemplo el gesto de corte y el silencio a mitad del texto que den una luz esencial a las palabras siguientes, con este gesto se simbolizan claramente los riesgos de corte en que se puede incurrir a todos los niveles de esta historia: entre madre e hija, entre blancos y asiáticos y, finalmente entra la hija y la comunidad.

Análisis de dilemas: ¿una posición arriesgada?

En nuestro estudio le falta todavía una dimensión: el proceso de toma de decisiones del equipo. Podría ser una continuación interesante de estas investigaciones interesarse por la resolución en equipo de una situación problemática a la que estamos confrontados.

Una vez entendidas las dinámicas que operan en la construcción de la opinión personal, una vez entendido el funcionamiento de las interacciones grupales, entonces la reflexión sobre el modo de decisión adoptado toma toda su pertinencia. Esto sería ciertamente otro tipo de trabajo, de naturaleza más institucional, que se podía emprender por esta vía. Así y todo, sabemos lo importante que es pensar en ello, si no queremos que todo lo que hemos conseguido gracias a un trabajo ético serio, tan personal como en el ámbito de grupo, se vea diluido en la negligencia o en la desconfianza institucional respecto a estas cuestiones.

Parece que los elementos que actualmente estamos recopilando en el análisis de los videos nos permiten esperar que pueda ser un instrumento práctico para entender lo que sucede cuando un equipo toma decisiones. Una reciente experiencia me permitirá ilustrar esta tesis.

Organizamos un encuentro en Bruselas entre estudiantes y formadores de cinco centros: Amiens, Amsterdam, Bruselas, Durham y Osnabrück. El objetivo era analizar un debate filmado por cada uno de los países participantes



fijándonos en particular en el vínculo entre el tipo de argumentos desarrollados, la dinámica del grupo y los distintos niveles de comunicación. La semana terminaba con una conferencia en que cada equipo formado por dos estudiantes y un formador presentaba su trabajo. Se trataba de hacer que el público visionara un montaje corto que contiene escenas importantes del debate y de presentar en el análisis del mismo.

Lo que aparece en este trabajo es en primer lugar la riqueza de lecturas propuestas por los diferentes equipos, algunas se centran más en las argumentaciones, otras en la dinámica de grupo, otras en los niveles de comunicación. Se elaboran parrillas de lectura que permiten observar afinando más diferentes parámetros. A medida que el trabajo va avanzando, surgen lazos fuertes que realmente aportan sentido entre todas estas observaciones y que permiten, en la mayoría de los casos, entender la coherencia del proceso de toma de decisiones que está en curso. De otro lado, como que el programa de la semana preveía alternar el trabajo en equipos pequeños sobre un documento de video y la puesta en común regular de los adelantos de los trabajos en un grupo grande, es interesante constatar cómo los métodos utilizados por los diferentes países atraen la atención recíprocamente: uso de esquemas, mesas, técnicas para transcribir diálogos, de detención de la imagen, de mímica o de imitaciones breves, etc.

En la presentación pública, las intervenciones siguientes abordaron principalmente la cuestión de los *límites éticos*. Observar y analizar un debate filmado, ¿todavía es hacer ética? ¿No nos encontramos aquí en un cruce entre ética, semiología, etología humana, análisis institucional, etc.? La respuesta no es fácil y, como decía una estudiante de Durham, “mi descubrimiento más importante es la complejidad de lo que estamos haciendo”. Con todo, se podría sugerir que uno de los papeles de la ética es situarse *en la encrucijada y dar sentido* a través de los lazos que hace patentes entre los diferentes modos de expresarlos.

Preguntarse sobre la identidad profesional del educador también es una cuestión muy presente en este trabajo. En primer lugar porque el trabajo de equipo es uno de los pasajes obligados de la profesión y, segundo, porque la manera cómo se vive es característica y hace que nos diferenciamos de otras profesiones, donde este concepto es también muy importante.

Uno de los puntos importantes que explica esta diferencia es la importancia que, en nuestro trabajo, tiene la *personalidad*, que no tan solo es una forma de ser, sino también nuestra herramienta principal. Es nuestra personalidad lo que

aportamos a las distintas situaciones en que se nos pide que intervengamos. Quizás es por esto que los argumentos que aportamos y la manera cómo los negociamos son tan reveladores de nuestra ética y, por lo tanto, de nuestra identidad profesional.

El hecho de trabajar a escala internacional también es muy enriquecedor. Es muy interesante ver cuántos educadores de diferentes países pueden encontrarse en posiciones similares o contrarias respecto a sus valores, y como estudiantes y formadores son interpelados por estos encuentros. ¿Cuál es esta identidad internacional de la profesión que se dibuja tras las identidades ligadas a las culturas nacionales?

A guisa de conclusión

Enseñar ética es una posición arriesgada, porque confrontarse con los valores supone necesariamente cuestionarse uno mismo como educador y/o como formador. También supone hacer que el estudiante se confronte con sí mismo, y esto en el espacio de intimidad existencial que es la esfera de los valores.

El riesgo todavía es más palpable cuando se trata de ética práctica o profesional, cuando se trata de definirse respecto a *aquello que sucede aquí*.

Un formador que habla de ética puede muy bien cuestionarse sobre los valores a que se refiere en su proyecto formativo, y más rápido aún en la manera cómo lo aplica.

Reflexionar sobre la ética en la práctica cotidiana del trabajo socioeducativo es producto de una paradoja similar: en las situaciones problemáticas, el educador rápidamente se ve conducido a reflexionar sobre *aquello que está sucediendo aquí* y a confrontar su práctica y la de su equipo con los valores anunciados. Era el objetivo del presente artículo presentar las puestas concretas que se dibujan en este sentido a través de nuestra investigación.

Reflexionar sobre la ética, formar en la ética, practicar la ética, tres posturas arriesgadas, pero de las que ya va siendo hora de medir los retos.

François Gillet
Psicopedagogo y músico



- 1 Es por esto que la utilización de la primera persona del plural que de vez en cuando hago en este artículo se refiere al conjunto de amigos y de compañeros de profesión con quien he tenido el placer de colaborar hasta hoy y que, sin más dilaciones, os presento:
- Amiens** - Institut Régional de Formation aux Fonctions Educatives, Amiens, Francia
Françoise Ranson
- Amsterdam** - Hogeschool van Amsterdam, Países Bajos, *Michael Nieweg/Marieke Linnebank*
- Bruselas** - Haute Ecole de Bruxelles, Bélgica, *François Gillet*
- Copenhague** - Københavns Socialpaedagogiske Seminarium, Dinamarca *Birgitte Moller*
- Durham** - University of Durham, Reino Unido, *Sarah Banks*
- Jaegerspris** - Jaegerspris Socialpaedagogiske Seminarium, Dinamarca, *Nils-Erik Nyboe*
- Hasselt** - Katholieke Hogeschool Limburg, Hasselt, Bélgica, *Henk Goovaerts*
- Kalmar** - Kalmar Högskolan, Suecia, *Helene Jacobson Pettersson*
- Lillehammer** - Lillehammer Collège, Noruega, *Inger Norbye*
- Malmö** - Malmö Högskolan, Suecia, *Karin Sternberg*
- Osnabrück** - Katholische Fachhochschule, Osnabrück, Alemania, *Jochen Windheuser*
- Oulu** - Oulu Polytechnic, Finlandia, *Aira Vanhala*
- Porto** - Universidade Portucalense, Porto, Portugal, *Isabel Baptista/Adalberto Carvalho*
- Rorschach** - HFS Ostschweiz, Rorschach, Suiza, *Robert Langen*
- Roskilde** - Frøbel Seminarium, Roskilde, Dinamarca, *Kirsten Nöhr*
- Turín** - Fondazione C. Feyles, Turín, Italia, (Maria Pidello)
- Tornio** - Humanistinen Ammattikorkeakoulu (Politécnica de Humanidades), Unitat de Tornio, Finlandia, *Katariina Ylipahkala*
- 2 Sobre este tema, véase el artículo publicado por Sarah Banks a la revista *Social Work in Europe*, volumen 6, nº 3 (1999): "The personal & the professional perspectives from European social education students", del cual se extraen los análisis que siguen.
- 3 Véase BANKS, 1995, *For a discussion of different approaches to ethics*.

Bibliografía

- Banks, S.**, *Ethics and Values in Social Work*. Macmillan, Basingstoke.
- Comte-Sponville, A.** (1996), *Impromptus*. Puf, Paris.
- Comte-Sponville, A.** (1998), *La sagesse des modernes*. Robert Laffont, Paris.
- Fourez, G.**(1990), *Eduquer*. De Boeck.
- Henry-Levy, B.** (1979), *Le testament de Dieu*. Grasset, Paris.
- Henry-Levy, B.** (1991), *Les aventures de la Liberté*. Grasset, Paris.
- Horney, Karen** (1980), *Adolescent Diaries*. Basic Books.
- Katz, L. & Watanabe, N.** (2000), *Moritatherapie in Gespräch Psychosozial*.
- Jacquard, Albert** (1989), *Idées vécues*. Flammarion, Paris.
- Jung, C.G.** (1997), *Erinnerungen, Träume, Gedanken*, Walter-Verlag.
- Lalose, J.P.**, *Ethique et Vérité*, L'Harmattan.
- Leloup, J.-Y.** (1995), *L'enracinement et l'ouverture*. Albin Michel, Paris.
- Moris, D.** (1979), *La clé des gestes*, Grasset, Paris.
- Morissette, D.** (1989), *Enseigner des attitudes*, De Boeck
- Olivenstein, C.** (1988), *Le Non-dit des émotions*, Odile Jacob
- Panikkar, Raimon** (1993), *Elogio de la sencillez*. Verbo Divino, Estella.
- Reich, Wilhelm** (1985), *Passion de jeunesse*. L'Arche.
- Revel, J.-F.; Ricard, M.** (1996), *Le moine et le Philosophe*. Seuil, Paris.
- Tomás d'Aquino** (1983), *De Magistro*. Librairie philosophique J. Vrin, Paris.
- Weil, E.**, *Ethique*, Encyclopaedia Universalis France, Paris.

Un proyecto de formación en la ética práctica: exposición de una investigación universitaria

Un proyecto de formación en la ética práctica.
Exposición de una investigación universitaria

A training project in ethical practice. Exposition of some university research

Este artículo presenta una reflexión en voz alta a partir de una investigación actualmente en curso: Dilemas éticos en el trabajo socioeducativo en Europa. Después de haber definido el concepto de ética práctica, el autor analiza las reacciones de estudiantes frente a dos dilemas particularmente evocadores. Resitúa la búsqueda en el campo global de la ética y fija toda la atención en definir los objetivos específicos de la ética práctica. Después de un breve informe sobre el proyecto de video en curso, concluye con algunos cuestionamientos acerca de la postura arriesgada del formador en la reflexión y en la implicación ética.

This article gives us some food for thought stemming from ongoing research: Ethical dilemmas in socio-educational work in Europe. After defining the concept of ethical practice, the author goes on to analyse the reactions of students in the face of particularly evocative dilemmas. He relocates the search within the overall field of ethics and focuses on defining the specific objectives of ethical practice. After a brief report on the video project in progress, he concludes with several questions as to the risk-taking stance of the trainer in ethical-based reflection and involvement.

Autor: François Gillet

Artículo: Un proyecto de formación en la ética práctica: exposición de una investigación universitaria

Referencia: Educación Social núm. 17 pp. 55-74

Dirección profesional:

Haute Ecole de Bruxelles. Département pédagogique
Avenue De Fré, 62 B1180 Brussel-les
Tel. 00-32-(0)2/374 00 99