

▣ XV AIEJI ▣ **WORLD CONGRESS** ★ **CONGRÈS MONDIAL**

▣ III ESTATAL ▣ **CONGRÉS DE L'EDUCADOR SOCIAL** ★ **CONGRESO DEL EDUCADOR SOCIAL**

BARCELONA - 6-9 JUNIO 2001



MESA REDONDA A3.
LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EDUCADORES
EN ÉTICA PRÁCTICA:
PRESENTACIÓN DE ALGUNOS RETOS

**François Gillet, Haute École de Bruxelles,
Bruselas, Bélgica**

CON EL APOYO DE:



Diputació
Barcelona
xarxa de municipis



Socrates



Educación y cultura

PATROCINADO POR:



PREFACIO

Esta ponencia tiene como objetivo dar cuenta de un trabajo de investigación llevado a cabo conjuntamente por distintos centros de formación en trabajo socioeducativo de Europa. El proyecto cumple, en este mismo momento en que escribo (finales del 2000), su segundo año de trabajo, aunque todavía le quedan dos años más para desarrollarse.

Por tanto, la cuestión a tratar aquí será esta primera etapa del proyecto. Es importante comprender que hablamos de un verdadero trabajo en equipo llevado a cabo de forma espontánea, sin que exista ninguna solicitud exterior. De este modo, el "nosotros" que a menudo empleo en esta exposición se refiere al conjunto de compañeros y amigos con que he tenido el placer de colaborar hasta el momento, y que procedo a presentarles sin más dilación:

Amiens - *Institut Régional de Formation aux Fonctions Educatives*, Amiens, Francia. *Françoise Ranson*

Amsterdam - *Hogeschool van Amsterdam*, Holanda, *Michael Nieweg/Marieke Linnebank*

Bruxelles - *Haute Ecole de Bruxelles*, Bélgica. *François Gillet*

Copenhaguen - *Kopenhavns Socialpaedagogiske Seminarium*, Dinamarca *Birgitte Moller*

Durham - *University of Durham*, Inglaterra. *Sarah Banks*

Jaegerspris - *Jaegerspris Socialpaedagogiske Seminarium*, Dinamarca. *Nils-Erik Nyboe*

Hasselt - *Katholieke Hogeschool Limburg*, Hasselt, Bélgica. *Henk Goovaerts*

Kalmar - *Kalmar Högskolan*, Suecia. *Helene Jacobson Petterson*

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 - *Fröbel Seminarium*, Roskilde, Dinamarca. *Kirsten Nöhr*

Torino - *Fondazione C. Feyles*, Torino, Italia. *Maria Pidello*

Tornio - *Humanistinen Ammattikorkeakoulu* (Humanities Polytechnic), Tornio Unit, Finlandia. *Katariina Ylipahkala*

1. INTRODUCCIÓN

El oficio del educador especializado o educador social se compone, por un lado, de experiencias vividas durante el tiempo en que las cosas se elaboran lentamente y, por otro, de acontecimientos más densos, más incisivos, en que los retos parecen poder dar un vuelco rápidamente, y a veces de forma determinante. Las lentas maduraciones y las aceleraciones sorprendentes, estos son los dos hilos esenciales que tejen la trama de nuestra profesión.

Para educar, los puntos de referencia y las balizas nos permiten construir un marco en que inscribir nuestra acción. Sin embargo, también nos sentimos atravesados por un impulso creador, esa inquietud por confrontar sueño y realidad que, día tras día, nutre nuestra acción.

Las balizas podrían compararse a los artículos de nuestros códigos éticos, a las indicaciones que nos ofrecen respecto a la dirección –¿más que al sentido?– que pueden tomar los itinerarios educativos, donde nos encontramos con las personas que tenemos a nuestro cargo. Los códigos generalmente indican vías concurridas, a veces uno que otro atajo, pero raramente nos invitan a "incidir a través de todo".

Se verá, pues, que la fuerza de los códigos, evitar la deriva aventurera, puede también convertirse en su talón de Aquiles, cuando una situación concreta, inmediata, requiera una reacción o una respuesta para la cual no se ha previsto nada en los códigos. En este punto es donde el posicionamiento ético –como impulso creador requerido por las circunstancias– podrá, suscitando una interpelación de los valores profesionales vividos por el educador, tomar el relevo allí donde los códigos no nos proporcionen luz suficiente.

Por fortuna, las situaciones en que se pueden articular las referencias a los códigos y a la reflexión ética son numerosas, pero éste no es tanto el propósito de este artículo. Retengamos simplemente que en estos casos, con varios profesionales trabajando a partir de las diferencias entre sus reacciones frente a un mismo problema vivido, podemos estigmatizar dos estilos de procedimiento posibles:

- Si se hace referencia en primer lugar al código, cosa que permite enseguida un posicionamiento ético de unos y otros al respecto.
- Si se hace referencia en primer lugar a los valores con que cada uno de los partícipes contacta en el plano profesional, para luego confrontarlos con los artículos del código.

En ambos casos, la decisión se toma simultáneamente en el terreno de la deontología y de la ética.

Los interlocutores confirman su acuerdo o desacuerdo confrontando sus valores profesionales y refiriéndose al código. Ésta es una de las características del trabajo en equipo, construirse con el tiempo en el transcurso de unas etapas en que cada cual termina posicionándose en el plano ético y deontológico frente a los problemas que emergen día tras día en el trabajo.

Este ir y venir entre uno y los demás, entre ética y deontología, permite a cada educador afinar la percepción de sus valores personales, así como la de sus compañeros, y ahondar en la comprensión de los códigos éticos que sirven de referencia al equipo.

Volvamos a nuestro concepto de ética práctica.

Una hipótesis de base de este artículo es que la ética practica nace a raíz de varios encuentros y confrontaciones:

- Confrontación de un educador consigo mismo, que se traduce en el posicionamiento y la construcción de una ética personal.
- Confrontación del educador con su equipo en la elaboración de una ética profesional (códigos implícitos evolutivos).
- Confrontación entre la ética profesional de un equipo o de una institución con los códigos existentes que debe / o desea tomar como referencia.

Así pues, queda fuera de lugar presentar la ética práctica como "a distancia o más allá de los códigos". En todo momento puede recurrirse a la misma para confrontarlos. A veces deberá jugar ella sola para dar respuesta a una falta, una laguna. Pero en cuanto este vacío haya sido atravesado, se tratará de restablecer la referencia común procurando que el comportamiento improvisado pueda encontrar su sitio en el consenso profesional.

Otro malentendido que conviene alejar desde el principio es el divorcio entre ética práctica y filosofía moral. Algunos filósofos ven en la ética práctica una forma de "filosofía salvaje" del tipo que hemos visto desarrollar en los "café-philos" en los últimos años. El propósito no es invadir un terreno que no es el nuestro, sino más bien el de hacerse con las herramientas para continuar nuestro trabajo de acción meditada –o de reflexión en acción– en los momentos en que nos faltan referencias y balizas –incluyendo las de la filosofía moral.

En una sociedad en movimiento y multirreferencial como la nuestra, en que plétora y penuria de valores no son siempre identificables claramente, las referencias y balizas se anulan a veces entre ellas hasta el punto de dejar vacío un espacio de decisión, donde el educador deberá actuar. Esto no resta ninguna importancia a una reflexión de tipo moral y filosófico, al contrario, de hecho puede serle incluso un alimento bastante interesante.

"La decisión, sea individual o colectiva, es la etapa de interpelación ética por excelencia. La decisión es la ética en acción".

(Reflexión extraída de un grupo de discusión en Amberes)

Para comprender mejor "cómo funciona" esta ética práctica, es absolutamente necesario ir a observar sobre el terreno, en distintos sectores del trabajo socioeducativo. Éste es el interés de la investigación (todavía en curso) que hoy les presento aquí.

Asociar a estudiantes educadores es, por otra parte, una oportunidad para poder confrontar a los jóvenes y menos jóvenes principiantes con los dilemas que se encuentran en el ámbito más práctico de su formación.

2. LA ELECCIÓN DE LOS DILEMAS

Todo empezó en 1998, en ocasión de un seminario organizado por la FESET (Federación europea de centros de formación en trabajo socioeducativo) en Bruselas. Aprovechando las mesas redondas, se formó un grupo de profesores, procedentes de unos quince centros de formación, alrededor de Sarah Banks (Universidad de Durham), con el objetivo, todavía impreciso en ese estadio, de trabajar con los dilemas éticos como herramientas de formación.

Un cuestionamiento secundario, una especie de curiosidad, aparecerá igualmente en las motivaciones de los participantes de este grupo de investigación europeo: ¿Existen diferencias sensibles en la forma de vivir profesionalmente los valores entre países del sur y del norte, de oriente y de occidente de Europa? Cuestionamiento que interpela más ampliamente la identidad profesional del educador más allá de las fronteras.

En el transcurso de las reuniones de este grupo, el trabajo se orienta rápidamente hacia la selección de dilemas que conlleven unos retos capaces de estimular el debate en torno a los valores.

Nos consagramos, pues, a recopilar textos relativamente cortos que narrarán experiencias vividas tanto por profesionales en el terreno, como por estudiantes en prácticas. Una vez estaban recogidos los textos, la tarea siguiente fue elegir aquellos que entrañaran una combinación de problemas básicos vinculados al trabajo socioeducativo, enfatizando los hechos simplemente enunciados y limitando la información contextual, así como las referencias emocionales al mínimo más estricto.

La elección finalmente se concluyó con 7 textos. Veamos, a título de ejemplo, el enunciado de uno de estos dilemas.

2.1. Ejemplo 7: un niño solitario

Hans es un niño de 10 años, que vive en un hogar de protección a la infancia situado en un pequeño pueblo. Vive en grupo con otros siete niños. Pronto será Navidad y todo el resto de niños tienen permiso para volver a su casa y celebrar las Navidades en familia. Hans no puede volver porque allí no es bienvenido. Su padre acaba de marcharse y su madre no puede ocuparse de él. Es la tarde de Navidad y Wilhelm es el educador de guardia en el hogar. Wilhelm y el niño están solos en la institución, sentados los dos junto al árbol de Navidad. El árbol ya empieza a perder hojas –el director lo llama bromeando “árbol de lluvia ácida”–. Wilhelm piensa en la situación. Incluso con la música todo parece silencioso. Ni las velas, ni el pastel, ni la bebida

ayudan a crear una atmósfera festiva. Está claro que ésta es una dura carga para Hans. Wilhelm piensa en su árbol de Navidad en casa, su orgullo y su alegría. ¿Qué debe hacer?

Limitar los textos nos pareció una necesidad perentoria para convertirlos en herramientas de trabajo, tanto en el marco de la encuesta que nos proponíamos llevar a cabo como en los debates entre estudiantes que surgían ya como la posible prolongación de nuestra investigación. La brevedad de los textos permitía que pudiéramos incorporar 2 ó 3 desafíos esenciales, cada uno de los cuales encerraba un dilema ético interesante y capaz de dar paso a la aparición de polarizaciones estimulantes.

Limitarlo a 10 líneas puede parecer –en primera instancia– frustrante para el lector, que se interroga acerca del contenido de los “espacios en blanco” dejados inevitablemente por tal sintetización. Esta crítica regresará a menudo al pedir a los estudiantes que den su opinión respecto al modo de hacer la encuesta mediante cuestionarios: “Faltan demasiados elementos para que pueda decidirme”. Podemos rebatir tal crítica con múltiples argumentos.

En la práctica del oficio, el educador o el equipo educativo pueden llegar a tener que decidir en función de los únicos elementos conocidos de la situación, sin que sea posible siempre saber más al respecto. En concreto, también existen “espacios en blanco” con los que debemos trabajar... He aquí uno de los aspectos clave de la ética práctica: a veces se tiene que decidir basándose en una información cuya calidad y cantidad pueden parecer insuficientes. Si, además, se trata de decidir solo y con urgencia, el proceso puede parecer todavía más caricaturesco, obligándonos a hacer acopio de ánimos rápidamente para tomar nuestra decisión a partir de una simple información, al instante y con retos a veces fundamentales.

Los “espacios en blanco” son experimentados como especialmente molestos por los estudiantes que disponen de muy poca experiencia práctica en la profesión. En efecto, ésta permite reconstruir en parte la información que falta, reconstituir ciertos elementos de lo que no se ha dicho –o escrito– *hic et nunc* (aquí y ahora). Permite establecer una relación con otras situaciones, otros contextos en que quizás se disponía de lo que aquí falta. Con la cautela del que ha aprendido que “comparación no es razón”, el educador experimentado puede reconstituir una parte de la trama sobre la cual se tejen los desafíos actuales. En nuestra encuesta, constataremos que existen claras diferencias en el nivel de frustración frente a las historias breves entre los estudiantes en formación inicial (18-25 años) y los que siguen una formación “en activo”, ya dentro del ámbito laboral desde hace algún tiempo y son mayores (25-45 años). La ausencia de cierta información para los primeros – por ejemplo: *¿cuál es el motivo de la disputa de los padres?*, en nuestra historia– se relativiza mejor en el caso de los estudiantes en formación “activa”, que ya se han encontrado con muchos casos de niños víctimas de desavenencia conyugal y que han aprendido a reaccionar frente al niño pasando por encima de, o sin pasar, los sucesos vividos en primera instancia.

Un argumento que clama contra el uso de textos demasiado largos es que la extensión puede, paradójicamente, disminuir la implicación en el debate de un dilema. Los numerosos elementos incluidos en las historias demasiado extensas pueden conducir a un proceso intelectualizador, cuyo riesgo es distanciarse demasiado a la vez de los acontecimientos y de uno mismo, en lugar de prestar atención a los propios valores. Sin embargo, como veremos, ésta es una etapa indispensable en todo debate serio sobre dilemas éticos. Así pues, parece que el hecho de limitar los textos representa una elección adaptada a un doble objetivo, realizar una encuesta y unos debates.

Cuando la reflexión de nuestro grupo se aplique más adelante en la enseñanza y formación en ética práctica, veremos que textos más extensos pasan a ser más claros y practicables, porque se secundan del trabajo ya efectuado con los textos breves.

2.2. Los cuestionarios individuales

El objetivo de la encuesta efectuada en casi 60 estudiantes, procedentes de unas quince instituciones europeas, no era aportar respuestas definitivas sobre la legitimidad del debate en torno a dilemas éticos, sino proporcionar una serie de observaciones, capaces de alimentar nuestra reflexión acerca del modo en que los estudiantes se enfrentaban a estos dilemas. En cada uno de los siete dilemas propuestos se pedía responder a las preguntas siguientes:

1. ¿Cuáles son los riesgos éticos que implica este caso?
2. ¿Por qué cree que aparecen?
3. ¿Plantearía este caso un dilema si fuera usted el educador en cuestión?
4. ¿Qué otra información podría necesitar antes de decidir cómo actuar?
5. Basándose en la información que tiene aquí, ¿cómo actuaría si estuviera en lugar del educador?
6. ¿Qué argumentos daría para decidir actuar en este sentido?
7. ¿Cuáles son los nuevos problemas éticos que podrían derivarse de su decisión?

Una de las introducciones al conjunto del cuestionario estipulaba:

"Lea cada uno de los ejemplos. Son bastante cortos y quizás sienta la necesidad de saber más respecto a cada caso antes de decidir cómo actuar. No obstante, intente trabajar con la única información que tiene. Puede que no tenga experiencia personal en el tipo de trabajo descrito. A pesar de ello, imagínese que es un observador que contempla la situación y piense cuáles son los desafíos éticos y cómo cree que debería actuar el educador a partir de lo que conoce de la situación."

Sin pretender dar crédito al análisis del total de los resultados, pues sería demasiado pesado, vamos a poner de relieve algunos aspectos que nos ayudarán especialmente a ilustrar el propósito de este artículo.

2.3. Diferencias entre países

Hay pocas diferencias claramente contrastadas entre países respecto al posicionamiento de los estudiantes en los siete casos y, de todas formas, la pequeñez de nuestra muestra nos impide sacar alguna conclusión definitiva. Sin embargo, merece la pena destacar algunos matices.

En el caso del niño solitario, por ejemplo, el reto de la separación entre lo *personal* y lo *profesional* aparece de forma evidente a raíz del cuestionamiento siguiente: ¿Debemos acoger a este niño en nuestra propia familia siendo una tarde de Navidad? Se comparan las respuestas a esta pregunta entre instituciones de distintos países (véase al respecto el artículo publicado por Sarah Banks en la revista *Social Work in Europe*, volumen 6, núm. 3 (1999): "The personal & the professional: perspectives from European social education students" de donde se extraen los análisis siguientes).

Por supuesto que entran en juego motivos de tipo individual, como el que expresó una estudiante con experiencia de 36 años en Malmö:

"He trabajado en psiquiatría durante 20 años, y ahí es impensable llevarse, aunque sólo sea una vez, a un paciente a casa, es una norma absoluta. Y bien, al leer esto pienso que naturalmente siento ganas de llevarme al chico a casa, de dejarle conocer a mi familia y darle la oportunidad de pasar una Navidad feliz (...). Espero que si un día me encuentro en esta situación pueda hacerlo, ya que es uno de los motivos por los que abandoné la psiquiatría".

Sin embargo, se pueden esgrimir motivos culturales, como el peso distinto que el equipo educativo otorga a las normas profesionales, u otros motivos vinculados a las tradiciones culturales en Navidades. Al explicar sus motivos, varios estudiantes de Durham se muestran particularmente conscientes de su papel profesional: "una actitud de otro tipo sería poco profesional y me pondría en una situación delicada" o "A mí me pagan por llevar a cabo este trabajo". Esto refleja quizás la particular situación del trabajo social y socioeducativo en Gran Bretaña, donde se experimenta un notable aumento de procedimientos y normas a fin de proteger a los trabajadores y usuarios contra posibles errores y acusaciones de mala práctica. Se concede menos espacio a la "discreción profesional" (en los países latinos se habla, por otra parte, de "secreto profesional") y los trabajadores tienen mayor tendencia a seguir las normas. El motivo por el cual tantos estudiantes de Amiens optan por llevarse a Hans "fuera de la institución, pero no a casa" puede relacionarse no sólo con su deseo de no mezclar lo personal con lo profesional (un tema muy presente en la cultura profesional francesa), sino

también al hecho de que en Navidades hay una enorme oferta en actividades de ocio, algo menos frecuente en Gran Bretaña. De acuerdo con el profesor de Amiens, Françoise Ranson, "salir sería la solución más aceptable (conforme a las normas profesionales) para mejorar la situación".

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

- el carácter específicamente familiar de la fiesta de Navidad.
- las normas profesionales menos rígidas.
- la poca experiencia de los estudiantes que no se han sumergido lo suficiente en la cultura profesional.
- el hecho de que los trabajadores de estos países intenten privilegiar las relaciones personales con usuarios.

Sería peligroso generalizar en este último punto, pero es interesante observar que una parte de la literatura sueca sobre la ética argumenta en contra de la separación entre lo personal y lo profesional, como Ronny escribió en 1993: "el prerequisite de una acción propiamente ética en trabajo social sería que el trabajador cuidara de aquel que pide ayuda. El trabajador debe atreverse y ser capaz de abrirse al cliente: debe ser capaz de ser él mismo, todos los sentidos abiertos, con sentimiento y empatía. Las técnicas y las rutinas, al igual que el interés profesional, pueden impedir que el trabajador social actúe humanamente".

Una estudiante danesa describe: "Pensando humanamente me gustaría de forma espontánea llevarme a Hans a casa conmigo, pero, tras haber reflexionado detenidamente y teniendo los conocimientos pedagógicos que tengo, me apresuraría a abstenerme de hacer nada". Sus motivos son: "No creo que sea bueno acercarme demasiado en mi relación con el niño, porque creo que esta proximidad se debe más a las necesidades de Wilhelm, el educador, que a las del niño". Es una de las pocas estudiantes que menciona el peligro de la intrusión de las necesidades del educador. Reconoce que la misma naturaleza del papel profesional es no sentirse demasiado implicado y, en consecuencia, decidir no llevarse al niño a casa. Sin embargo, plantea la cuestión más amplia de saber si éste es, de hecho, el mejor camino para edificar el papel del profesional.

¿No se exagera un poco esta distancia profesional, cuando se trata de ayudar a los demás? Podemos volvernos insensibles a ciertas emociones a fuerza de distanciarnos. Podríamos perfectamente hacer pasar un buen rato a este niño en su propia casa sin que esto se vea mal. ¿Por qué los profesionales tienen tanto miedo a implicarse demasiado, y qué se considera demasiado?

3. LOS MOTIVOS DE LA ACCIÓN

Los motivos que aportan los estudiantes para justificar sus decisiones pueden proporcionarnos algunas respuestas a estas cuestiones. Esta variedad de motivos puede clasificarse e ilustrarse del modo siguiente:

- *Por el bien del niño:* es la respuesta que da la mayoría como motivo para llevárselo a casa o no. Su bien se ve tanto en términos de felicidad inmediata, de placer y de no-soledad, "Quisiera darle esta oportunidad y esta felicidad" (Malmö), como en términos de consecuencias a más largo plazo "No quiero llevármelo a casa porque puede reportar graves consecuencias para mí y para él" (Torino).
- *El bien de ambas partes:* "Es lo único que puedo hacer por el niño, por mí y por los dos" (Jaegerspris DK).
- *Motivo concreto práctico:* "Es importante que este niño pueda salir del sitio donde vive todo el año para ir a tomar un poco de aire fresco y despejar los ánimos" (Amiens). "Tiene que hacerse un *break* esta tarde, otro entorno" (Durham).
- *Los derechos del niño:* hay muchos que hablan del derecho del niño a pasar una buena Navidad. "Este niño también tener derecho a tener un poco de felicidad" (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 trabajando" (Hasselt B). "Me gustaría dejar que Hans se ocupara de su situación personal de forma creativa: que se apodere él mismo de sus deseos y de sus esperanzas" (Osnabrück D).
- *Principio universal:* "Quisiera hacerlo con todo aquel que necesite buenas experiencias. Yo soy el responsable y me hubiera gustado que hicieran algo por mí si me encontrara en la situación" (Jaegerspris). "Esto sería humano" (Copenhague). "Creo que los niños deben poder aprovechar el tiempo en Navidades" (Oulu F).
- *Profesionalidad:* que siempre se esgrime para no llevarse el niño a casa: "hacer lo contrario sería antiprofesional y me pondría a mí mismo en una situación delicada" (Durham). "Esto podría conducir al educador hacia un dilema" (Amiens).
- *El tipo de relación y el peligro de intrusismo de las necesidades del educador.* Como hemos visto anteriormente, únicamente una estudiante danesa menciona este motivo.
- *Los sentimientos del educador:* tres estudiantes empiezan su respuesta refiriéndose a los sentimientos del educador: "Me sabe mal por él" (Malmö). "Me siento mal pensando que Hans no pasa una buena Navidad" (Oulu). "Me preocupa este niño: puedo sentir su soledad" (Röskilde D).

Como ningún estudiante tiene en cuenta todos estos factores, el hecho de que todas estas formas de conceptualizar, poner en pie y justificar la acción estén presentes, muestra la variedad de perspectivas aplicables a un problema o dilema ético en concreto.

Hay quien prevé las consecuencias de sus acciones centrándose en el bien del niño, o de ambas partes o incluso del resto de niños de la institución. Esto podría definirse como una línea de argumentación utilitaria (véase Banks, 1995, para una discusión sobre los diferentes enfoques de la ética) .

Otros se centran en los derechos del niño (como una instancia de los derechos del hombre en general) o en los principios generales como "haz lo que te gustaría que te hicieran a ti" o "separar siempre trabajo y vida privada" Éstos son los enfoques más basados en los derechos y principios, que se centran menos en las consecuencias de la acción y más en su naturaleza y en el deber a cumplir (enfoque deontológico o kantiano).

Los hay que observan la particularidad de la situación y tienen en cuenta el tipo de relación y/o los sentimientos del educador (más próximos a una ética de acompañamiento). Las respuestas muestran que estos estudiantes creen que la ética es más que una cuestión de principios generales o de razonamiento lógico, aunque esto también tenga su papel. Están dispuestos a tener en cuenta las emociones y sentimientos y a pensar en las especificidades de las situaciones. Es interesante observar que pocos estudiantes aluden al impacto que pueda tener para su propia familia acoger al niño en casa (cosa que daría paso a los desafíos éticos en la vida privada".

4. CONCLUSIÓN: NUESTROS OBJETIVOS Y PROYECTOS RESPECTO A LA ÉTICA

Las diferencias culturales, los modos de acción diversos y los motivos aportados para la acción, las tres grandes perspectivas de enfoque, aquí tenemos algunas pistas que nos animan a llevar adelante nuestras investigaciones. Una de las repercusiones que vamos a ver será la grabación en vídeo de unos debates en torno a algunos de los siete dilemas propuestos en la encuesta. Otra será el desarrollo de una reflexión sobre las formas de enseñar ética. Aunque, antes de hablar de eso, es momento de volver a centrarnos en nuestros objetivos y valorar el camino recorrido. He aquí nuestros objetivos, tal como se presentaron en el congreso Feset de París en noviembre del 2000.

Nuestros fines son desarrollar nuestra comprensión del "cómo conceptualizan y discuten los estudiantes los dilemas éticos, qué tipos de desafíos identifican como problemáticos y cómo puede su formación prepararles mejor para la dimensión ética de su práctica".

Nuestro proyecto concierne a la ética profesional, que implica tener en cuenta las cuestiones de lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, en el contexto de la práctica profesional. Nuestro ángulo no es la filosofía moral, (desarrollo de teorías de lo verdadero y del bien), cosa que no significa que las teorías de la ética no puedan sernos útiles. Simplemente, nuestra atención se centra en dilemas prácticos y en el modo como los estudiantes reflexionan sobre ellos.

Puede ser importante que nuestros estudiantes sepan de las teorías de Emmanuel Kant, John Stuart Mill, Jean-Paul Sartre o Knud Løgstrup, pero nuestro propósito no ha sido, hasta el momento, explorar cómo las enseñamos. Nuestra visión de la ética profesional –o ética práctica– es que resulta esencial que los profesionales –y por tanto nuestros estudiantes– tengan la capacidad y el deseo de reflexionar y de construir su razonamiento a raíz de unos dilemas éticos especialmente interpelantes en la práctica de su oficio.

Creemos que fomentar una reflexión ética es uno de los papeles más importantes que deben jugar los profesores en los centros de formación en trabajo socioeducativo, a fin de desarrollar las aptitudes de los educadores para elaborar su propio razonamiento más que intentar seguir siempre una norma.

He aquí verdaderamente nuestro proyecto: seguir instruyéndonos observando cómo hablan de retos y dilemas éticos nuestros estudiantes, para luego poner a punto unas herramientas que les animen a desarrollar las aptitudes necesarias para sacar adelante su acción profesional en situaciones éticamente delicadas.

Este proyecto se ha llevado a cabo con el apoyo de la Comunidad Europea

El contenido de este proyecto no refleja necesariamente las opiniones de la Comunidad Europea, ni implica ninguna responsabilidad de su parte