
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 25 Número 52

29 de mayo 2017

ISSN 1068-2341

Tipos de Conflicto Ético y Formas de Gestionarlos en la Educación Social y el Trabajo Social. Retos en las Políticas de Formación

Jesús Vilar Martín



Gisela Riberas Bargalló

Universitat Ramon Llull

España

Citación: Vilar Martín, J., & Riberas Bargalló, G. (2017). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la educación social y el trabajo social. Retos en las políticas de formación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(52). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2651>

Resumen: En el presente artículo se presentan los resultados de una investigación que analiza dos grandes temas interconectados entre ellos: por un lado, cuáles son los principales tipos de conflicto ético que experimentan los profesionales de la educación social y del trabajo social; en segundo lugar, cuáles son las formas más frecuentes de gestión. A partir de los datos obtenidos, se identifican los elementos que determinan la forma como los profesionales abordan los conflictos de valor y se sugieren criterios para implementar políticas de formación más efectivas para abordar situaciones de complejidad, como es el caso de los conflictos de valor.

Palabras-clave: Ética aplicada; gestión de conflictos éticos; tipos de conflicto; educación social; trabajo social

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 30-7-2016

Revisiones recibidas: 11-4-2017

Aceptado: 2-5-2017

Types of ethical conflict and management forms in social education and social work. Challenges in training politics

Abstract: This paper presents the results of an investigation that analyses two important and interrelated issues: firstly, what are the main types of ethical conflict that social education and social work professionals experiment with; and secondly, which are the most prevalent management forms. From the data obtained, the elements that determine the way the professionals tackle value conflicts are identified, and criterion are suggested in order to implement more effective training policies to approach situations of complexity, as in the case of value conflict.

Keywords: Applied ethics; ethical conflict management; types of conflict; social education; social work

Tipos de conflito ético e formas de gestão em educação social e serviço social. Desafios nas políticas de formação

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisa dois grandes temas interligados: primeiramente, quais são os principais tipos de conflitos éticos vividos pelos profissionais da educação social e de serviço social; em segundo lugar, quais são as formas mais frequentes de gestão. A partir dos dados obtidos, identificam-se os elementos determinantes das formas como os profissionais abordam os conflitos de valor. Também são sugeridos critérios de implementação de políticas de formação mais efetivas para a resolução de situações de complexidade, como é o caso dos conflitos de valor.

Palavras-chave: Ética aplicada; gestão de conflitos éticos; tipos de conflito; educação social; serviço social

Introducción¹

La educación social y el trabajo social (a partir de ahora ES y TS respectivamente) son profesiones en las que la dimensión valorativa siempre está presente. En estas profesiones, Cualquier protocolo, estrategia o dispositivo técnico responde siempre a un posicionamiento ético y político sobre el trato que quiere darse a las personas a las que se atiende. Se puede ser técnicamente imparcial en el momento de aplicarlos, pero el criterio que motiva la finalidad de esos dispositivos nunca será neutral porque siempre descansa en una perspectiva ideológica y política sobre la realidad (Caride, 2005, 2009; Ronda, 2012; Sánchez, 1996). Esta es la razón por la que ambas profesiones se preocupan por definir su posicionamiento moral frente a las problemáticas que abordan mediante la definición de los valores y principios que les sirven de referencia para determinar de qué y ante quién se sienten responsables.

Para referirnos a los deberes morales que el profesional adquiere en el ejercicio de su actividad, a lo largo del texto utilizaremos indistintamente las expresiones moral profesional, ética profesional y deontología profesional (Wanjiru, 1995), aunque en sentido estricto pueda haber diferencias entre los conceptos ética, moral y deontología: el primero se refiere a la capacidad de reflexionar sobre los valores y sobre la dimensión moral de las personas, los grupos y las profesiones; el segundo hace referencia a cada uno de los códigos de valor concretos que una persona o grupo puede decidir seguir (moral católica, moral laica, etc...); el tercero pone el énfasis en el deber moral de seguir unos principios determinados que han sido definidos previamente por un colectivo profesional concreto. Además, mientras que los dos primeros suponen una adscripción libre y personal, el tercero tiene un sentido de mayor obligatoriedad por ser miembro de una profesión.

¹ Este estudio ha sido posible gracias a la ayuda procedente de la Secretaría de Universidades e Investigación del Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya.

Vamos a definir los principios y valores que sirven de referencia a los profesionales mediante la expresión *cuestiones morales* (Ferrer & Álvarez, 2005) o *cuestiones éticas* (Banks, 1997), siempre que entre ellos no planteen conflicto. De manera genérica, en el momento que dos o más de estos aspectos entren en contradicción entre ellos, hablaremos de *conflicto de valor* o de *conflicto ético*. Siguiendo los mismos criterios, en este estudio utilizaremos la expresión *problema moral* para referirnos a situaciones de conflicto de valor en las que hay una estrategia o criterios para construir respuestas frente a ese conflicto porque se trata de una situación ya vivida o que se ha podido imaginar antes de que ocurra, lo que supone la posibilidad de anticiparse a ellos; finalmente, utilizaremos la expresión *dilema moral* para referirnos a un conflicto de valor inesperado, nuevo, imprevisto, ante el que no hay un criterio para construir respuestas o para decidir qué alternativa es la más adecuada entre las opciones posibles. En este caso, no hay posibilidad de anticipación y la respuesta es reactiva.

Entendemos la ética aplicada como una forma de filosofía práctica que media entre unos principios éticos generales y unas realidades concretas donde estos se deben utilizar (Hortal, 2002), de manera que se conecten las normas abstractas con los cuestionamientos éticos de la práctica profesional diaria (Fernández, 1994; Hortal, 2003). Este *giro aplicado* o pragmático de la ética (Cortina 1986, 2002, 2003) es la reflexión sobre el uso y la influencia real de la filosofía moral en los diferentes espacios de la vida social. Más allá del nivel de fundamentación y justificación racional del sentido general de la ética y de las normas morales (Cortina, 2003; Maliandi, 2002, 2006), se preocupa por traducir los principios éticos generales en forma de criterios aplicables en un contexto histórico y social determinado. Además, establece un método de acompañamiento en la toma de decisiones.

Los dilemas de la práctica exponen el profesional a un cierto *riesgo moral* (Banks, 1997), esto es, a una afectación de carácter emocional derivada del malestar que implica la toma de decisiones ante un conflicto de valor para el que no hay referencias ni alternativas claras para abordarlo y no hay certeza sobre los efectos que la decisión pueda ocasionar. Estas tensiones emocionales pueden condicionar su *salud moral* (Guisán, 1986) con la aparición de estrés e incluso de burnout, por lo que conocer qué genera conflicto en la práctica profesional y qué estrategias utilizar para resolverlo puede ser un mecanismo efectivo para reducir este malestar.

Los estudios sobre las cuestiones morales y la existencia de sistemas de apoyo al profesional es desigual en las distintas profesiones. Mientras que en el terreno sanitario la bioética ha dado grandes impulsos en la identificación de las situaciones críticas a las que está expuesto el profesional así como a los procesos y estructuras necesarias para la toma de decisiones (Ferrer & Álvarez, 2005), en las profesiones socioeducativas todos estos elementos son aún muy incipientes.

Una primera aproximación a estudios de carácter internacional en la educación social y en el trabajo social² nos muestra que el tema más estudiado por la cantidad de propuestas desde la perspectiva aplicada es el de la creación de modelos para la toma de decisiones, algunos importados de la bioética (Ruíz-Cano et al., 2015).

Entre ellos son una referencia destacada las propuestas de Banks (1997) y más actualmente los estudios que Osmo y Landau han desarrollado en Israel, replicados en Chile por Miranda (2006). En síntesis, ponen el énfasis en identificar hasta qué punto las justificaciones que hacen los profesionales en la toma de decisiones se basan en teorías éticas o

² En los estudios consultados, a menudo se encuentra una denominación genérica que incluye ambas profesiones. Es el caso de “social education”, “Social Work” o “Social pedagogy”, en función de la tradición europea en que nos situemos. Estas denominaciones dan argumentos para establecer la relación entre ambas, a veces diferenciándolas, a veces integrándolas. En nuestro estudio, aunque los resultados son parecidos para ambas, las tratamos por separado, al tratarse de dos profesiones con un estatus singular cada una de ellas en el estado español. Para profundizar en este tema puede consultarse la obra de Calderón y Gotor, 2013.

si dependen de criterios y creencias personales o profesionales, pero sin un modelo ético de referencia -como pueden ser un planteamiento utilitarista, deontológico, de desarrollo de derechos, centrado en virtudes o desde la perspectiva del cuidado- (Miranda, 2006). Un dato relevante es que los trabajadores sociales necesitan identificar sus propios valores personales para definir su posición a la hora de hacer frente a los dilemas morales de la profesión y comprometerse en una argumentación explícita que puede contribuir significativamente a la calidad de la toma de decisiones. Conviene destacar que en ambos casos se percibe que la toma de decisiones está determinada por las creencias y los estilos personales, en detrimento del uso de sistemas colectivos, explícitos y públicos, que darían más objetividad y ecuanimidad a las respuestas.

En el Estado Español, los estudios sobre ética aplicada en el terreno del trabajo social están algo más desarrollados que en la educación social, aunque en ambos casos aún son aún incipientes.

En relación a qué genera conflicto, Ballestero (2009), Ballestero, Úriz & Viscarret (2012, 2013) describen los conflictos derivados de la relación entre colegas, con las administraciones y las personas atendidas en los servicios, así como dilemas relativos al deber de informar a terceras personas, al tipo de relación con el usuario y el respeto a su autonomía, los conflictos en relación a la percepción de incompetencia de otros profesionales, la confidencialidad y la privacidad respecto de la historia social, el límite de la autonomía de los usuarios y dilemas relativos a la duración del tiempo de la intervención.

En relación a cómo se resuelven los conflictos, los mismos autores (Ballestero, Úriz y Viscarret 2011, 2013), describen diversas tipologías de profesional organizadas en cinco ejes sobre como toman decisiones (decisión individual subjetiva versus consejo especializado objetivo; inmediatez versus reflexión; horizontalidad versus verticalidad; autonomía del usuario versus autonomía del profesional; conocimiento versus desconocimiento), además de analizar los tipos de actitud y de comportamiento ético (comportamiento ético deseable, irregular, inoportuno y residual/atípico).

En el campo específico de la educación social, Vilar (2013) presenta una clasificación de seis grandes agrupaciones temáticas sobre qué genera conflicto (oposición entre valores; limitaciones o ausencia de transformación social; efectos indeseados frente a los resultados previstos; precariedad y falta de medios; tensiones en la relación con las personas atendidas y tensiones en la relación entre profesionales).

Respecto a las formas de gestión, se describen los principales condicionantes que determinan las estrategias que utiliza un profesional a la hora de resolver un conflicto ético (Vilar, 2013; Vilar, Riberas, & Rosa, 2016), entre los que destacan el escaso conocimiento de conceptos básicos de ética y filosofía, la ausencia de referentes teóricos sobre ética en la profesión, la desconexión entre los ideales de la profesión y su práctica, una clara falta de anticipación y de previsibilidad ante los conflictos que hace trabajar de forma reactiva y no proactiva, y la inexistencia de mecanismos y materiales de soporte técnico o institucional para la gestión de conflictos de forma colectiva. La consecuencia es que los conflictos de valor se viven como si fueran problemas personales privados y muy pocas veces se hace una auténtica gestión pública y estructurada de los mismos.

A pesar del valor de todos estos trabajos, consideramos que tienen un carácter parcial y por ello se requieren estudios adicionales que permitan tener una perspectiva general más amplia y más clara sobre la conflictividad moral entre los profesionales de la ES y del TS para después construir políticas de formación básica y permanente más efectivas.

Con este propósito, hemos diseñado un estudio que plantea los siguientes objetivos:

- Describir cuáles son los tipos de conflicto moral más habituales en estas dos profesiones.
- Identificar cuáles son las formas más frecuentes de gestión de las mismas.

La novedad de nuestro trabajo es que propone un mapa descriptivo general, tanto de conflictos como de formas de gestión comunes al conjunto de las dos profesiones, que después puede concretarse con estudios específicos para cada uno de los ámbitos y sectores específicos de intervención. Además, se trata de un estudio comparativo entre ES y TS que puede facilitar el trabajo cooperativo y en red entre ambas.

El conocimiento de los tipos de conflicto contribuirá a establecer criterios de anticipación sobre los temas críticos de la práctica profesional; por otra parte, la identificación de las formas de gestión permitirá proponer estrategias efectivas que ofrezcan respuestas equitativas y específicas a la persona atendida y, a la vez, que reduzcan el estrés moral de la toma de decisiones en situaciones críticas.

Ambas aportaciones pueden contribuir a diseñar estrategias de formación básica y permanente que mejoren las competencias necesarias para el abordaje de los conflictos de valor; en segundo lugar, para organizar estructuras y mecanismos de soporte dirigidos a profesionales en activo que les permita anticiparse a las situaciones conflictivas y disponer de un procedimiento estructurado para la deliberación ante un dilema que no se haya podido anticipar; finalmente, para plantear cambios en las políticas de gestión de los servicios de atención a las personas. Todo ello, con la finalidad de aumentar la cultura ética de las organizaciones, reducir el nivel de estrés de los profesionales en la toma de decisiones y mejorar el servicio de las personas atendidas.

Método

Participaron 148 profesionales con una experiencia media de 10 años de trabajo en recursos socioeducativos, distribuidos de la siguiente forma: 98 educadores/as sociales, 50 trabajadores/as sociales.

Esta investigación se desarrolló en la comunidad autónoma de Catalunya (estado español). Tanto la educación social como el trabajo social tienen sus respectivos códigos deontológicos de referencia en los que se indican las obligaciones y responsabilidades éticas de la profesión. Desde el punto de vista asociativo, cuentan también con colegios profesionales de nivel autonómico (Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya –CEESC- y Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya –TSCAT), además de las respectivas asociaciones estatales e internacionales.

Estos colegios profesionales disponen de comisiones de ética, con un mayor desarrollo en el caso del trabajo social, por tratarse de una profesión más antigua (la educación social está reconocida desde el año 1991, por lo que sus estructuras éticas son mucho más recientes), aunque poco desarrolladas y muy alejadas del día a día de la práctica de los profesionales. Por otra parte, algunos de los diferentes ámbitos de trabajo de estas profesiones (infancia, prisiones, servicios sociales, etc...), cuentan de algunos materiales orientativos en forma de guías de buenas prácticas o recomendaciones éticas para la toma de decisiones aunque, como mostramos más adelante, su desarrollo es minoritario y muy irregular, por lo que, en sentido estricto, hay una gran distancia entre los supuestos éticos de las profesiones y la forma de concretarlos en el día a día.

Tabla 1
Participantes en el estudio

		Educación social		Trabajo social		N total
		N	%	N	%	
Sexo	Hombre	31	31,6	7	14,0	38
	Mujer	67	68,4	43	86,0	110
Edad del profesional	Hasta 32 años	23	59,0	5	18,5	28
	De 33 a 45 años	14	35,9	17	63,0	31
	Más de 45 años	2	5,1	5	18,5	7
Años de experiencia	Menos de 5 años	12	16,4	7	17,5	19
	Entre 5 y 10 años	39	53,4	20	50,0	59
	Más de 10 años	22	30,1	13	32,5	35
Ámbito de trabajo	Atención a la mujer	3	3,2	0	0,0	3
	Atención primaria	4	4,2	6	12,8	10
	Atención socio-sanitaria	1	1,1	8	17,0	9
	Cooperación-minorías étnicas	2	2,1	0	0,0	2
	Diversidad funcional	5	5,3	2	4,3	7
	Educación ambiental	1	1,1	0	0,0	1
	Educación de personas adultas	2	2,1	0	0,0	2
	Justicia juvenil	4	4,2	0	0,0	4
	Salud mental	16	16,8	7	14,9	23
	Formación permanente	4	4,2	0	0,0	4
	Centro residencial/acogida (infancia)	20	21,1	0	0,0	20
	Inserción socio-laboral	2	2,1	1	2,1	3
	Centros de día (infancia)	14	14,7	3	6,4	17
	Justicia/Prisiones	2	2,1	1	2,1	3
	Servicios sociales	4	4,2	19	40,4	23
	Toxicomanías	10	10,5	0	0,0	10
Otros	1	1,1	0	0,0	1	
Función, rol que ocupa	Dirección y gestión	9	11,0	4	8,9	13
	Coordinación de equipos	18	22,0	6	13,3	24
	Exclusivamente, atención directa	55	67,1	35	77,8	90
Edad personas atendidas	Infancia/Juventud	52	54,7	9	20,5	61
	Adultos	19	20,0	7	15,9	26
	Personas mayores	14	14,7	6	13,6	20
	Todas las edades	10	10,5	22	50,0	32

Procedimiento

El estudio adoptó un diseño de corte cualitativo y seccional, de carácter interpretativo y participativo. La recopilación de datos se hizo mediante un cuestionario que consta de 7 preguntas cerradas (sexo, edad, titulación, años de experiencia, ámbito y función de trabajo y edad de las personas atendidas) y 8 preguntas abiertas (descripción del conflicto, de las alternativas planteadas y sus consecuencias, de qué se sentían responsables, cómo lo resolvieron, qué ayuda tuvieron, utilidad de la formación en ética profesional en la resolución del conflicto y necesidades formativas detectadas).

Tabla 2

Preguntas del cuestionario

1. Explique una situación profesional (individual o grupal) que le ha generado un conflicto de valor. ¿En qué consistió?
2. ¿Cuáles eran las alternativas que se le planteaban y cuáles eran los aspectos positivos y negativos de cada una de ellas?
3. ¿De qué se sentía responsable en aquella situación, cómo interpretaba el encargo institucional (ante quién se sentía responsable)?
4. ¿Qué opción tomó? ¿A qué dio más valor?
5. ¿Qué le ayudó a resolver/controlar/soportar el conflicto? ¿Qué soportes tuvo?
6. Durante sus estudios, ¿recibió alguna formación sobre cuestiones relacionadas con la ética profesional? Si No
7. En caso afirmativo, ¿en qué consistió? ¿Le sirvió para gestionar el caso que nos ha explicado?
8. ¿Qué aspectos relacionados con la ética profesional hubiera necesitado profundizar en su formación básica o permanente?

La presentación del cuestionario iba acompañada de un documento de consentimiento informado en el que se explicaba la finalidad del estudio, las garantías de confidencialidad de los datos, la custodia de los mismos y la posibilidad de retirarse en cualquier momento.

La muestra representa los diferentes ámbitos habituales de trabajo en ES y TS y se seleccionó de forma aleatoria entre los profesionales que supervisan las prácticas de nuestros estudiantes.

Entre los meses de septiembre y diciembre de 2013, se construyó el cuestionario, se seleccionó la muestra y se recogió la información de manera presencial por parte de los encuestadores. Este presentaba el cuestionario y se daba unos días para responderlo, aunque algunas personas lo hicieron en el mismo momento.

En una primera fase, se procedió al análisis y clasificación de la información recogida. En este caso, las preguntas abiertas se analizaron a partir de las técnicas de codificación disponibles en el programa ATLAS.ti.

La propuesta de clasificación de tipos de conflicto, así como las de estrategias de gestión de los mismos, se construyó a partir del análisis de la narración que cada profesional hizo para responder a las preguntas. A partir de un proceso inductivo inspirado en el modelo de la *teoría fundamentada* (Giménez, 2007; De la Cuesta, 2006), cada una de las narraciones nos permitió identificar conceptos clave mediante la acumulación de casos, la comparación entre ellos y la repetición de argumentos -saturación- (Ardila, Rueda, 2013).

En una segunda fase se procedió a construir la codificación teórica que presentamos en este estudio mediante la organización de los conceptos clave y la posterior categorización. Los tipos de conflicto hacen referencia al contenido del dilema que han descrito en el cuestionario y las formas de gestión a las estrategias para resolverlos.

Resultados

A continuación presentamos los resultados en función de los objetivos previstos. En primer lugar, se presentan los tipos de conflicto ético y en segundo lugar las principales estrategias de gestión.

Tipos de Conflicto

Los temas que aparecen en este apartado se han clasificado en tres grandes categorías, de mayor a menor frecuencia:

Conflictos en relación a las personas atendidas. Se trata del conjunto de dificultades y contradicciones que tiene el profesional a la hora de definir y ejercer su rol en relación a la persona atendida: nivel de implicación, grado de directividad o aspectos emocionales que se ponen en juego en la comunicación interpersonal.

Este tipo de situaciones aparece en un 43,7% en la ES y en un 50,2% en el TS.

Conflictos en relación al encargo y la misión. Se trata de situaciones en que el profesional pierde el sentido de su tarea porque lo que realmente hace en su trabajo es diferente de lo que cree que moralmente debería hacer.

Este tipo de situaciones aparece en un 33% en la ES y en un 27,8% en el TS.

Conflictos interprofesionales. Se trata de situaciones de confrontación en la forma de entender el trabajo y en las formas de desarrollar la relación entre profesionales.

Este tipo de situaciones aparece en un 23,3% en la ES y en un 22,3% en el TS.

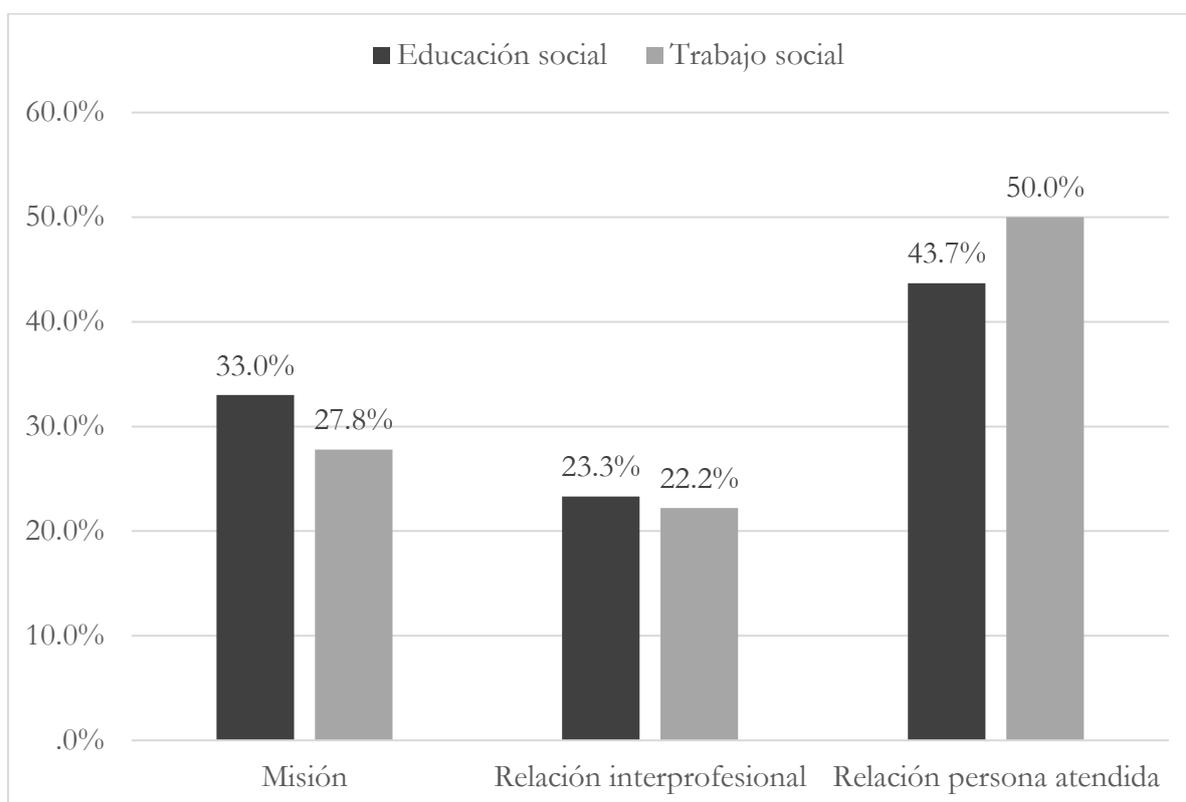


Gráfico 1

Tipos de conflicto ético y porcentajes en ES y TS

Como puede observarse, el bloque que en términos absolutos predomina es el de la relación con la persona atendida tanto en la ES como en el TS.

Cada una de estas tres grandes agrupaciones se organiza en subcategorías. A continuación, se explican cada una de ellas y se indican los porcentajes de aparición en la ES y el TS.

Conflictos con el Encargo y la Misión

Oposición entre valores respecto de un estamento superior (17,4% en la ES y 11,1% en el TS). Se trata de situaciones en las que el sistema de valores del profesional entra en confrontación con los valores de un encargo de carácter imperativo de una instancia superior. El profesional se ve obligado a seguir una orden que desde su punto de vista es inadecuada, improcedente, injusta, degradante o poco fundamentada, por lo que se percibe como un abuso o una forma de violencia institucional. Esto puede llevar a la objeción de conciencia.

Ausencia de transformación en relación al encargo (3,9% en la ES y 1,9% en el TS). Se trata de situaciones en las que el profesional percibe que su trabajo es inútil porque hay problemáticas que escapan al encargo que ha de asumir, de manera que el esfuerzo realizado no conlleva cambios substanciales en los escenarios donde trabaja. El encargo que recibe está más allá de sus posibilidades reales de actuación en aquel recurso concreto, por lo que las problemáticas se reproducen y esto le hace sentir impotente o superfluo y perder el sentido de su tarea. Por ejemplo, un educador de calle que tiene el encargo de asumir la organización del tiempo libre para evitar conductas de riesgo, no puede abordar las condiciones en las que viven los jóvenes con los que trabaja (tráfico de drogas, ausencia de oportunidades laborales, falta de soporte familiar, etc...), por lo que su trabajo no tiene efectos.

Recursos inadecuados y efectos no deseados (8,7% en la ES y 11,1% en el TS). En este caso, el profesional se esfuerza en hacer un buen trabajo pero su esfuerzo se diluye en una estructura que, al no ser adecuada para el caso que ha de tratar, puede llegar a ejercer un maltrato institucional hacia las personas atendidas (por ejemplo, crear falsas expectativas, establecer actuaciones que generan efectos negativos como un internamiento o una separación de la familia, que complican aún más la situación o mantener un usuario en un recurso inadecuado por su perfil y características, sin posibilidad de traslado a uno más acorde con sus problemáticas). El profesional no maltrata pero se siente cómplice de una estructura que sí que lo hace.

Implicación y sobreesfuerzo (6,8% en la ES y 5,6% en el TS). Aquí, el profesional ve que su tarea da frutos positivos pero para ello ha de suplir la falta de medios o la inadecuación de los mismos por un sobreesfuerzo personal en forma de sobrecarga de trabajo, horarios excesivos e implicación que va más allá del encargo profesional. Se debate entre ejercer sus derechos laborales y la responsabilidad de atender adecuadamente a personas que no son responsables de la falta de medios, de manera que el éxito de su trabajo comporta agotamiento, estrés y pérdida de vida personal. Un ejemplo puede ser las reuniones y/o acompañamientos a los usuarios fuera del horario laboral, hacer informes y redactar proyectos en el tiempo personal.

Conflictos Interprofesionales

Dificultades en el trabajo en equipo y poca voluntad colaborativa (2,9% en la ES y 1,9% en el TS). Se trata de situaciones en las que el trabajo colaborativo se ve dificultado por la tendencia al trabajo individual de algunas personas y las resistencias a trabajar desde parámetros compartidos y de construcción conjunta. Por ejemplo, cuando un servicio hace la derivación de una persona a otro servicio y se desentiende del caso, aunque deberían trabajar juntos. Otra situación es cuando algunas personas asisten únicamente a las reuniones de casos

o de equipo que se hacen en su horario y no muestran flexibilidad para poder asistir alguna vez. En casos extremos, la relación se convierte en animadversión, falta de respeto, voluntad explícita de dificultar el trabajo y manifestación de conductas negativas y o agresivas que generan un ambiente tóxico.

Irresponsabilidades del equipo de trabajo (2,9% en la ES y 0% en el TS). Se trata de situaciones en las que el profesional percibe que en su equipo hay personas que cumplen con poco rigor sus tareas y responsabilidades, de manera que esto genera riesgos para la viabilidad del proyecto. La consecuencia es que el resto de profesionales se sobrecarga de tareas y de responsabilidades al asumir de forma implícita los trabajos mal hechos.

Gestión de la información (2,9% en la ES y 11,1% en el TS). Este epígrafe se refiere a la falta de fluidez y las dificultades en el traspaso y uso compartido de la información de un caso, ya sea por desconfianza o por un exceso de celo de algún miembro del equipo de trabajo. Información que se transmite incompleta o tarde, falta de control sobre el uso que se hará a informes que se transmiten a un servicio concreto, información no actualizada o caducada, son ejemplos de este apartado. Es la consecuencia de un estilo de trabajo individualista en la que la relación con otros profesionales se llega a percibir como un problema.

Confidencialidad (6,8% en la ES y 5,6% en el TS). De forma mucho más específica, el profesional siente que se está haciendo un uso inadecuado de la información de un caso. Puede tratarse de errores en la custodia de los datos que vulneran la confidencialidad, acceso sin consentimiento a información privada de la persona atendida, dudas sobre qué información compartir con otros profesionales, qué uso hacer de informaciones obtenidas extraoficialmente, uso irresponsable o tendencioso de la información o falta de respeto hacia la persona que se atiende, por la información confidencial que se sabe de ella.

Encubrimiento/denuncia de malas prácticas (6,8% en la ES y 3,7% en el TS). Se incluye un amplio espectro de situaciones en las que el profesional siente que alguna persona de su equipo no cumple con las responsabilidades propias de su tarea, hay una clara falta de rigor en su trabajo que puede llegar a manifestarse en abuso o negligencia con consecuencias negativas para el equipo y las personas atendidas (por ejemplo, errores en las medicaciones, participar de una falsificación de datos, consumir sustancias en horario laboral, etc...). El profesional se debate entre la denuncia de la situación y el deber de ser solidario.

Desacuerdo valorativo/teórico entre profesionales (7,8% en la ES y 5,6% en el TS). Se trata de situaciones en las que no se comparte el enfoque que se está dando a una situación o la decisión que se ha tomado en relación a un caso y el profesional duda entre aceptarlos o seguirlos porque considera que los argumentos o los fundamentos que se han utilizado para tomar la decisión son poco sólidos, insuficientes o perjudiciales para la persona atendida (por ejemplo, divergencias en un diagnóstico o en la estrategia de intervención, discusiones sobre la conveniencia de una determinada sanción que puede interrumpir un buen proceso, etc...).

Conflictos con las Personas Atendidas

Distancia óptima y nivel de implicación (6,8% en la ES y 5,6% en el TS). Este apartado incluye todas aquellas dificultades que el profesional experimenta a la hora de definir su nivel de implicación personal y emocional respecto de la persona atendida. Tomar parte en una disputa familiar para defender los intereses de la persona atendida, asumir tareas que no corresponden a ese servicio concreto, afrontar una situación profesional como “algo personal”, son ejemplos de este epígrafe. ¿Cuál es límite de su tarea?

Sentimientos no controlados de identificación o rechazo (4,9% en la ES y 1,9% en el TS). Se trata de situaciones puntuales en las que el profesional no puede desarrollar su rol de manera objetiva ni ser imparcial en la toma de decisiones porque la persona con la que trabaja le suscita rechazo o una especial simpatía.

Confidencialidad, uso de la información, encubrimiento (6,8% en la ES y 5,6% en el TS). Se trata de situaciones en las que el profesional recibe información sensible y relevante por parte de la persona atendida y ésta le pide que no la utilice (por ejemplo, una persona que cumple una medida alternativa a la prisión consistente en asistir a unos determinados cursos, explica al profesional que lleva el caso que de vez en cuando no asiste al curso porque ha de trabajar para mantener la familia). En este caso, se plantea un pulso entre la confidencialidad – secreto profesional y la obligación de informar sobre la información obtenida, por la relevancia que ésta tiene para el caso.

Ejercicio de la autoridad (16,5% en la ES y 20,4% en el TS). En este caso, se trata de aquellas situaciones en las que el profesional percibe un uso inadecuado de su poder. La dificultad está en definir adecuadamente los límites de su autoridad en relación al respeto de la autonomía de la persona atendida para evitar paternalismos, abusos o tratos injustos, sin caer, por otra parte, en abstenerse de asumir sus responsabilidades profesionales. Decidir por el otro, sancionar de manera muy estricta para demostrar “quién manda”, retardar la petición de un permiso, no atender un usuario por llegar cinco minutos tarde, cuando esto puede tener consecuencias negativas en la evolución del caso, son ejemplos de este ítem.

Respeto a los derechos básicos (8,7% en la ES y 14,8% en el TS). Aquí se incluyen situaciones en las que claramente se están vulnerando derechos constitucionales de las personas atendidas que van más allá de un abuso puntual de poder o una indefinición en la forma de concretar la autoridad. Obligación de seguir un determinado credo para obtener un beneficio, coaccionar mediante la supresión de una prestación para conseguir un determinado compromiso, limitar las posibilidades de comunicarse en un centro cerrado sin una causa que lo justifique, pueden ilustrar este apartado.

Agresiones hacia el profesional (0% en la ES y 1,9% en el TS). Son situaciones en las que el profesional entiende que hace una tarea de contención pero se plantea hasta qué punto ha de exponerse a engaños, insultos, desprecio o incluso algún episodio de violencia física. Esto lo manifiestan los profesionales que son la “cara visible” de un servicio que las personas atendidas perciben negativamente (espacios de retiradas de la tutela de un niño/a la familia, entrevistas con personas que personalizan en el profesional la rabia hacia un estamento judicial de rango superior), o los insultos y maltrato por parte de un adolescente en determinados recursos socioeducativos.

A continuación presentamos la tabla comparativa de las dos profesiones con los porcentajes de cada problemática y posteriormente las correspondientes gráficas, organizadas por fuentes de conflictividad:

Tabla 1
 Problemáticas específicas en las tres fuentes de conflictividad

		Educación social		Trabajo social	
		N	%	N	%
Misión	Oposición valores jerarquía	18	52,9%	6	40,0%
	Efectos no deseados	9	26,5%	6	40,0%
	Ausencia transformación social	4	11,8%	1	6,7%
	Agotamiento profesional	3	8,8%	2	13,3%
		34	100%	15	100%
Relación interprofesional	Desacuerdos valorativos	8	33,3%	3	25,0%
	Malas prácticas	7	29,2%	2	16,7%
	Gestión de la información	3	12,5%	6	50,0%
	Irresponsabilidades hacia el equipo	3	12,5%	0	0,0%
	Trabajo en equipo	3	12,5%	1	8,3%
		25	100%	12	100%
Relación persona atendida	Ejercicio de la autoridad	17	37,8%	11	40,7%
	Vulneración derechos básicos	9	20,0%	8	29,6%
	Confidencialidad	7	15,6%	3	11,1%
	Implicación personal	7	15,6%	3	11,1%
	Sentimientos no controlados	5	11,1%	1	3,7%
	Agresiones recibidas	0	0,0%	1	3,7%
		45	100%	27	100%

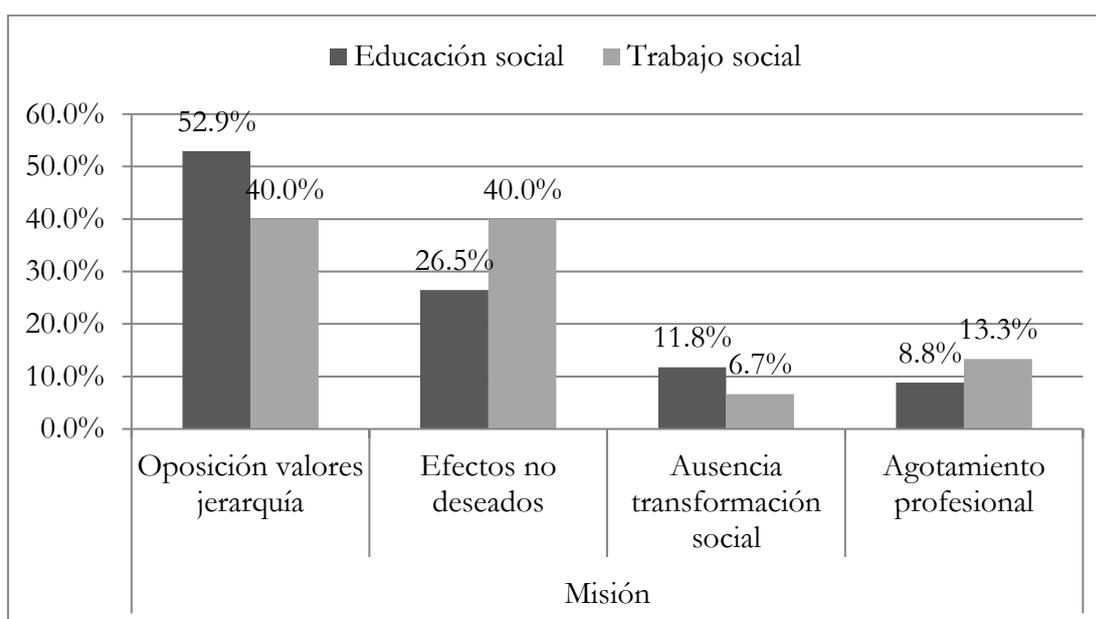


Gráfico 1
 Porcentajes de las fuentes de conflictividad relativos a la misión

En este caso, puede observarse que dentro de los conflictos relacionados con la misión, el más destacado en las dos profesiones es la oposición con los valores jerárquicos, aunque en el apartado de discusión y de conclusiones situaremos este resultado en relación con el conjunto de todas las fuentes de conflictividad.

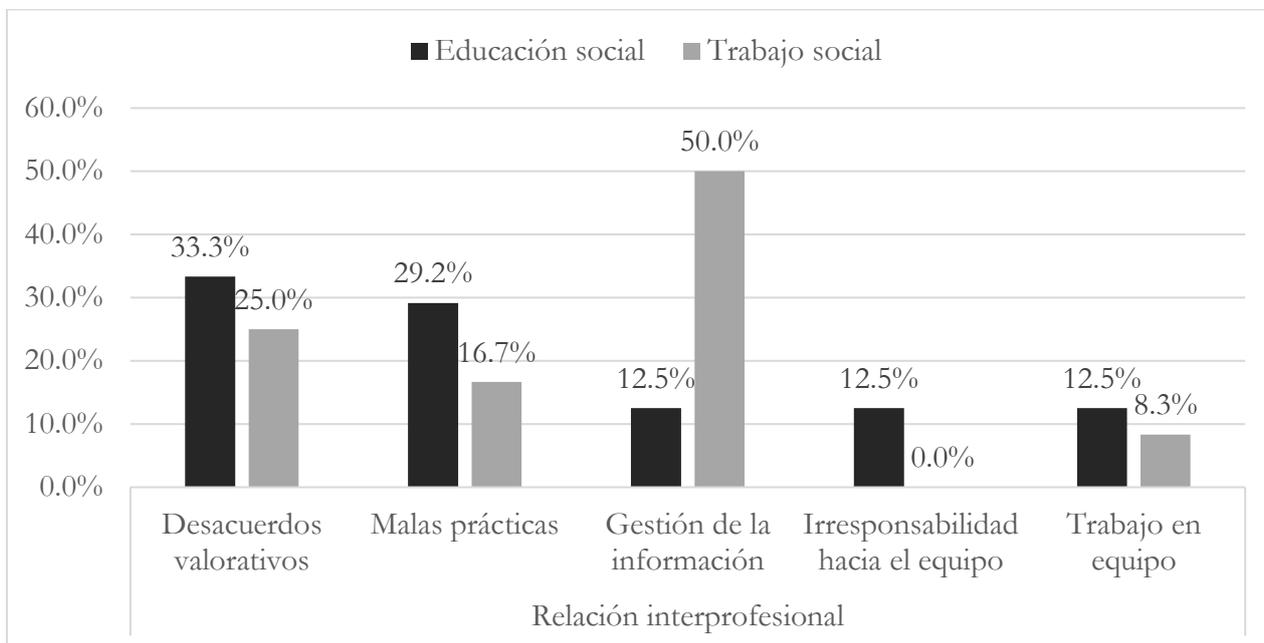


Gráfico 2

Porcentajes de las fuentes de conflictividad relativos a la relación interprofesional

A diferencia de la anterior categoría, en la relación interprofesional la discrepancia entre ES y TS es mayor. Mientras que en la ES la principal fuente de conflicto son los desacuerdos valorativos, en el TS encontramos la gestión de la información. Igualmente, en la discusión situaremos estas fuentes de conflictividad en relación al conjunto.

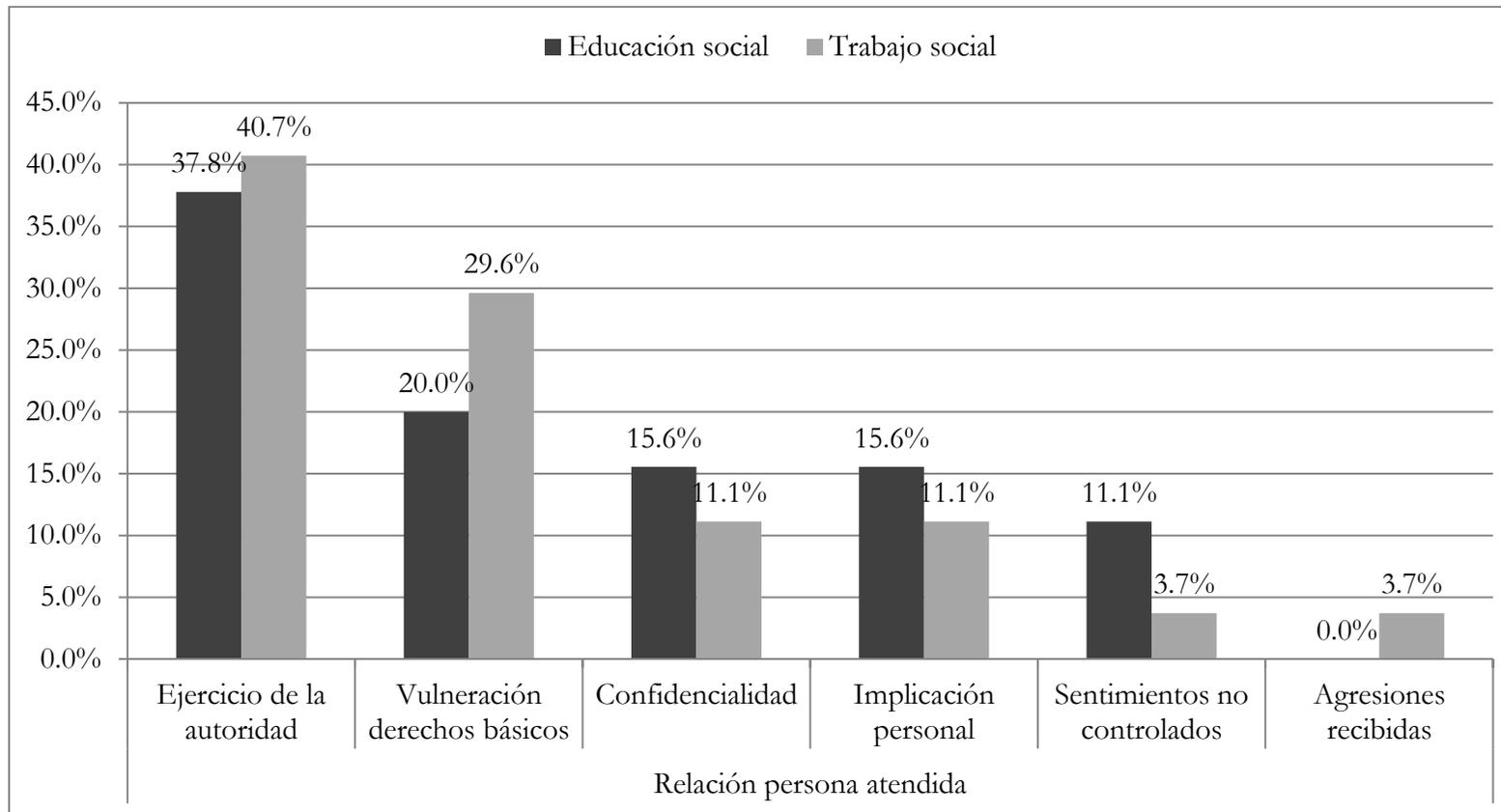


Gráfico 3
 Porcentajes de las fuentes de conflictividad relativos a la persona atendida

Finalmente, vuelve a haber coincidencias entre la ES y el TS en la fuente de mayor conflicto en la relación a la persona atendida, aunque los siguientes valores presentan diferencias.

La gráfica siguiente ordena los temas por frecuencia de aparición en términos absolutos de todas las fuentes de conflictividad y de forma comparativa entre las dos profesiones, tomando como referencia la educación social. Se marca también el promedio, que se sitúa en un 7,1%.

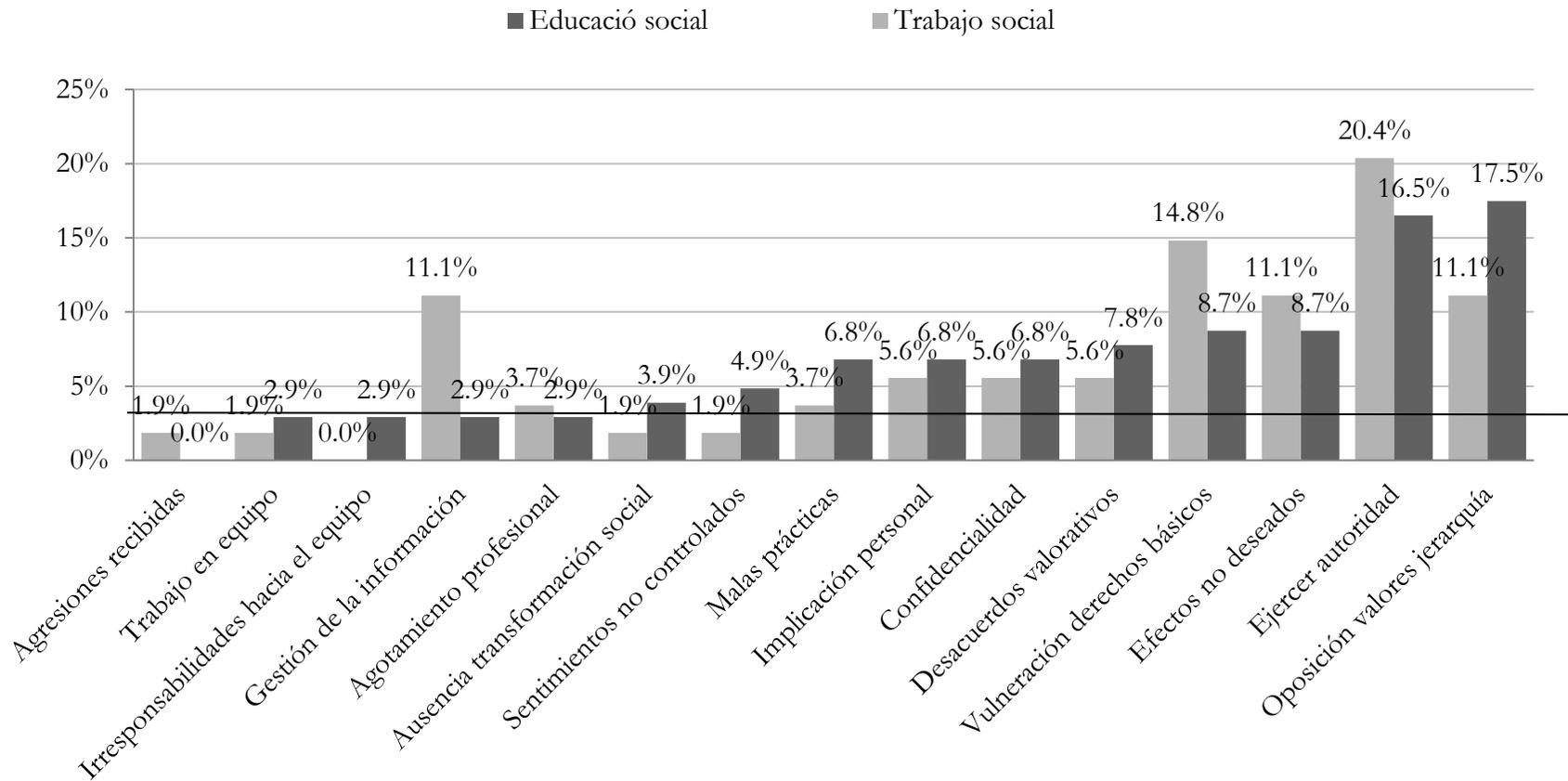


Gráfico 4
Fuentes de conflictividad en términos absolutos

En síntesis, predominan los conflictos con las personas atendidas (43,7% en la ES y en un 50,2% en el TS). Ahora bien, si se analizan las distintas problemáticas de cada grupo por separado, teniendo en cuenta que el promedio de aparición de conflictos es de un 7,1%, se ve que la fuente que más preocupa con diferencia es la oposición a la autoridad y los conflictos jerárquicos (17,5% y 11,1% en ES y TS respectivamente), el uso de la autoridad y del poder hacia las personas atendidas (16,5% y 20,4% en ES y TS respectivamente), los efectos secundarios no deseados de las intervenciones y la vulneración de los derechos básicos de las personas (8,7% y 14,8% en ES y TS respectivamente), los desacuerdos valorativos, en el caso de la ES (7,8%) y la gestión de la información en el TS (11,1%).

Además, las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario pusieron de manifiesto la dificultad para diferenciar los aspectos anecdóticos de la situación respecto de los diversos conflictos de valor que pueden derivarse de cada una de ellas.

Tipo de Gestión³

En líneas generales, los elementos que pueden determinar la toma de decisiones son múltiples: poder contar o no con agentes a quien consultar o resolver exclusivamente desde la experiencia subjetiva; disponer de tiempo o haber de formular una respuesta inmediata; estar en una estructura jerárquica y vertical o trabajar en un marco horizontal más cooperativo; poner el peso de la responsabilidad de decidir en el profesional (principio de beneficencia) o en el respeto la persona (principio de autonomía); tener formación en temas éticos o responder desde el sentido común personal (Ballester, Viscarret, & Úriz, 2011).

En relación a las formas de gestión de los conflictos de valor, los datos obtenidos en nuestro estudio nos permiten organizar estas formas en tres grandes categorías, divididas en dos subcategorías cada una de ellas:

- No gestión: inhibición o instrucción imperativa (21,6% en la ES y 14,9% en el TS).
- Gestión personal: personal/privada o personal/pública (58,8% en la ES y 72,2% en el TS).
- Gestión pública: pública semi estructurada o pública estructurada (19,6% en la ES y 13% en el TS).

No Gestión

La categoría “No gestión” indica una forma de respuesta en la que el profesional se inhibe de tomar decisiones o de enfrentarse al conflicto de valor que está experimentando. Pueden darse dos situaciones complementarias entre ellas:

Inhibición (9,8% en la ES y 5,6% en el TS). El profesional evita el conflicto, actúa como si no existiera, reprime la contradicción que experimenta ante aquella situación e ignora lo que íntimamente siente. En estos casos, justifican esta actitud con criterios muy pragmáticos (“no es mi problema”, “no depende de mí”, “yo no puedo hacer nada”, “implicarse no sirve para nada”...). Son respuestas que a menudo esconden la impotencia ante la situación o la necesidad de autoprotegerse del sufrimiento que les provoca la experiencia de crisis o de contradicción.

³ Un primer análisis general a las formas de gestión que utilizan los ES está publicado en Vilar, Riberas, & Rosa, (2016).

Instrucción imperativa de un superior (11,8% en la ES y 9,3% en el TS). El profesional no quiere tomar una decisión comprometida y pide una instrucción a un estamento superior para aquella situación concreta. Pasa especialmente con profesionales que prefieren no correr riesgos ni asumir responsabilidades y seguir fielmente la consigna que se les indique. También suele darse en instituciones con una estructura muy jerarquizada donde el margen de maniobra para la toma de decisiones de manera autónoma es muy escaso.

Gestión Personal

La categoría “gestión personal” parte de la idea que la vivencia subjetiva de conflicto lo convierte en un problema personal, de manera que las instituciones no contemplan ninguna forma de soporte al profesional, que lo ha de resolver mediante una gestión privada. Como en la categoría anterior, también aquí hemos definido dos subcategorías.

Gestión personal/privada (18,6% en la ES y 18,5% en el TS). El profesional siente que no puede contar con nadie de su entorno laboral para gestionar lo que le preocupa y todas las consultas y consideraciones las centra en personas afectivamente cercanas de su esfera privada totalmente al margen de su entorno laboral (pareja, amigos, etc.), o en menor frecuencia, en algún profesional externo (supervisión) o en la consulta de documentos técnicos pero siempre considerándolo como un problema privado. También es frecuente no consultarlo con nadie y gestionar el conflicto desde la soledad personal y subjetiva, lo que provoca mucha angustia y tensión.

Gestión personal/pública (40,2% en la ES y 53,7% en el TS). El profesional consulta con personas de su entorno laboral, pero de manera informal y únicamente con aquellas con las que mantiene una relación de amistad o un cierto vínculo afectivo. Aunque aparentemente pueda parecer que se trata de una gestión desde parámetros técnicos, lo que prima es precisamente el vínculo privado y no el hecho de estar en un contexto profesional, por lo que la comunicación es similar a la que se produciría si se tratara de un dilema personal-privado. Se trata de conversaciones informales de amistad que ayudan a clarificar la situación pero no necesariamente a objetivarla desde un punto de vista de la imparcialidad profesional. El sentido principal que toman es el de dar apoyo, pero en el contexto laboral no hay estructura ni procedimiento sistematizado de gestión y registro de las decisiones.

Gestión Pública

La *gestión pública* parte de la idea que un conflicto ético producido en el lugar de trabajo, que es un espacio público, debe contar con mecanismos públicos y estructuras explícitas más o menos sistematizadas para su tratamiento. También aquí hemos definido dos subcategorías:

Gestión pública semiestructurada (17,6% en la ES y 11,1% en el TS). Los equipos y/o los servicios profesionales son conscientes de la necesidad de tratar de forma explícita, colectiva y pública los conflictos de valor que se producen en la práctica profesional, pero se abordan en reuniones ordinarias como un punto más del orden del día. El equipo se convierte en el marco de referencia de protección y de solidaridad en un entorno de buen ambiente laboral, pero el tratamiento de los conflictos se hace desde el sentido común, la experiencia, la intuición, la vocación o la sensibilidad ya que no se dispone de espacios específicos ni de un método de deliberación estructurado con valoración del riesgo o un sistema de evaluación de las decisiones tomadas. El tratamiento consciente de los conflictos contribuye a aumentar la experiencia implícita de los miembros del equipo pero el procedimiento es frágil, basado en la buena voluntad y no tanto en el rigor metodológico. La percepción del equipo es altamente subjetiva ya que no utiliza

elementos externos de referencia, aunque pueda haber algún documento o protocolo que hace la función de guía y posteriormente de acta.

Gestión pública sistematizada (2% en la ES y 1,9% en el TS). En este caso, los equipos, además de ser conscientes de la conveniencia de abordar los conflictos de valor en el contexto público donde se producen, construyen estructuras sistematizadas para ello. Disponen de órganos consultivos, de espacios de supervisión, de un método de deliberación estructurado, de protocolos para la toma de decisiones y su registro posterior, de un análisis de los riesgos, una evaluación de las consecuencias y un sistema de seguimiento y evaluación de las decisiones tomadas. La experiencia construida es explícita, se registra tanto el procedimiento de toma de decisiones como la decisión tomada, por lo que el equipo aumenta la capacidad de anticipación ante nuevas situaciones similares en las que puede utilizar el conocimiento construido. Los profesionales consideran que este sistema de gestión debería ser de uso generalizado porque representa un espacio de protección emocional, de acompañamiento y de orientación en la toma de decisiones. Esta sistematización normaliza la presencia de la ética en los lugares de trabajo e impregna la práctica profesional cotidiana de autoexigencia, así como de un espíritu anticipatorio y reflexivo.

A continuación se presentan gráficamente las formas de gestión:

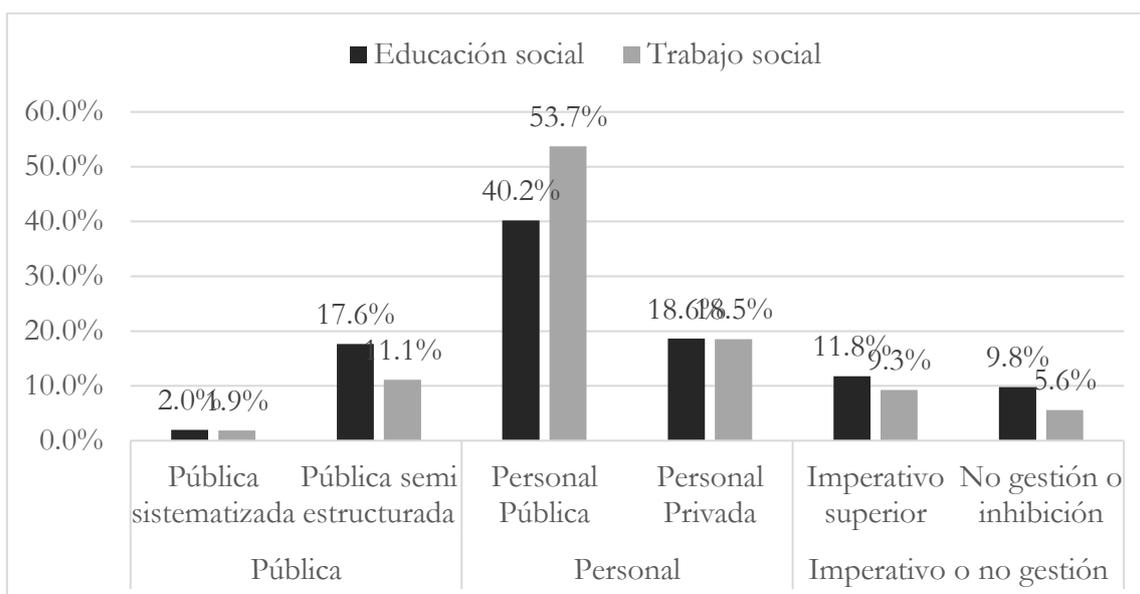


Gráfico 5
Formas de gestión

En síntesis, el 21,6% de profesionales en la ES y el 14,9% en el TS evitan tomar decisiones, el 58,8% en la ES y 72,2 % en el TS las tomas mediante criterios personales subjetivos y únicamente el 19,6% en la ES y 13% en el TS tienen unas estructuras más o menos sistematizadas para la gestión de conflictos. Dicho con otras palabras, el 80,4% de profesionales de ES y el 87,1% de TS no disponen de un sistema estructurado de soporte para la toma de decisiones. Además, se pone de manifiesto la escasa conciencia sobre las estrategias o sistemas de gestión que se habían seguido.

Discusión, Conclusiones y Propuestas

En relación al primer objetivo (describir cuáles son los tipos de conflicto moral más habituales en estas dos profesiones), la primera cuestión a comentar es que los tres grandes tipos de conflictividad moral que se han presentado interactúan entre ellos. Por ejemplo, si el profesional tiene un conflicto con la institución (misión), puede que ello afecte la forma de atender las personas del servicio (persona atendida) y existan divergencias con los miembros de su equipo (relación interprofesional). En consecuencia, a mayor presencia de fuentes de conflictividad, mayor será el nivel de problematicidad que se vive en un equipo.

Es conveniente destacar la gran similitud en los resultados en las dos profesiones, aspecto previsible en la medida que las dos, aunque tiene trayectorias diferentes, se centran en la promoción de los derechos de las personas para su incorporación social, lo que sugiere escenarios interesantes de colaboración entre ambas dentro de la perspectiva del trabajo en red y en relación a cómo son percibidas por otras profesiones que pueden ser cercanas a la acción social (derecho, psicología y profesiones sanitarias).

De todas formas, también se aprecian algunas diferencias entre las dos profesiones. En la ES destaca como principal conflicto la oposición de valores con la jerarquía, en segundo lugar el ejercicio de la autoridad y en tercer lugar los efectos no deseados y la vulneración de los derechos básicos. En cambio, en TS se presenta en primer lugar el ejercicio de la autoridad, en segundo lugar la vulneración de los derechos básicos y en tercer lugar y con los mismos valores la oposición a valores jerárquicos, los efectos no deseados y la gestión de la información.

Como puede verse, en ES, lo que genera mayor conflictividad tiene que ver con la jerarquía, posiblemente por ser una profesión más joven que todavía tiene dificultades para ser reconocida de forma igualitaria a otras profesiones.

En cambio, lo que genera mayor conflictividad en TS tiene que ver con el uso del poder, la vulneración de los derechos de las personas tendidas y la gestión de la información de las mismas. Esto puede deberse a que tradicionalmente se han centrado en la atención a la persona, por lo que ahora se enfrentan a la reflexión sobre cómo concretar el respeto de la persona atendida y las dificultades del trabajo en red y el traspaso asimétrico de la información.

Más allá de las diferencias entre las profesiones, consideramos que la toma de consciencia sobre los conflictos identificados es imprescindible para poder anticiparse a ellos mediante la creación de respuestas orientativas que se basen en recomendaciones técnicas y éticas. Es decir, su conocimiento permitirá pasar de una cultura reactiva ante el dilema a una cultura proactiva, muy necesaria para aportar una respuesta justa y equitativa a la persona atendida y reducir el nivel de estrés en el profesional.

En relación al segundo objetivo (identificar cuáles son las formas más frecuentes de gestión de las mismas), los datos obtenidos muestran un predominio generalizado de una gestión personal sin materiales de referencia ni estructuras de soporte. Vemos que la toma de decisiones está condicionada por la mirada subjetiva del profesional (su sentido moral y su experiencia), el grado de presión a que esté expuesto y la urgencia de la respuesta.

La presencia o ausencia de estructuras de soporte para la deliberación de las que dispone a la hora de valorar las alternativas y tomar decisiones, es determinante para matizar la vivencia subjetiva de conflicto y crear respuestas más imparciales, menos influidas por la presión emocional y la subjetividad de la persona que experimenta el conflicto.

Se aprecia una gran distancia entre las expectativas éticas de las profesiones que se muestran a través de los códigos deontológicos con las actuaciones concretas en las realidades específicas en las que se han de poner de manifiesto. Para reducir esta distancia, es conveniente partir de un marco estructurador organizado en cuatro niveles de análisis,

que de forma simultánea se desarrollan en la actividad profesional: el primero corresponde a la identidad y aporta los códigos deontológicos como elemento marco de la profesión (éste es el único que ahora mismo está estructurado); el segundo, mucho más infrecuente, corresponde al ámbito concreto de especialización y ha de generar guías orientativas de buenas prácticas que contextualicen los grandes principios de la profesión mediante el conocimiento técnico especializado de cada ámbito concreto; el tercero corresponde a las consciencia de equipo y ha de ser donde se elabore la gestión de los conflictos cotidianos de la institución y se construya una experiencia elaborada de carácter institucional; el cuarto tiene que ver con la conciencia personal y la capacidad autoreflexiva (Vilar, Riberas, Rosa, 2016).

Los datos muestran que predomina una gestión en el cuarto nivel (la subjetividad de la persona afectada por el dilema); también en el tercero (el equipo) pero de forma menos estructurada; es mucho más infrecuente una gestión sistematizada que integre todos los niveles (la consulta del código deontológico –nivel 1-, el soporte de profesionales externos y materiales expertos –nivel 2-, la experiencia elaborado por el equipo –nivel 3- y la reflexión consciente individual –nivel 4-.

Esto se puede interpretar como que mayoritariamente los profesionales trabajan desde un pensamiento individualista, basado en la intuición y el sentido común, en el que hay poca cooperación y escasa construcción conjunta. Tiene todavía un peso muy notable la tradición profesional de carácter actor aplicacionista del modelo tecnocrático, inspirado en la racionalidad técnica, donde predomina el trabajo en solitario desde la experiencia profesional (Riberas, Vilar, Mora, 2013).

Las actuaciones tienen una importante carga de subjetividad, son reactivas, con escasa o nula anticipación, sin estrategias formales para abordar metódicamente el dilema, pensadas para resolver a corto plazo una situación crítica, sin hacer una valoración de los riesgos de las diferentes opciones y mucho menos una valoración de los efectos reales producidos a medio plazo por la decisión tomada.

Si aceptamos que los conflictos de valor son un buen ejemplo de situaciones de complejidad, podemos concluir que en estos momentos las estrategias que utilizan los profesionales pueden ser útiles para resolver problemas más o menos mecánicos, pero no para tratar los conflictos de valor. Consideramos que esta forma de abordaje no contribuye a elaborar respuestas justas para las personas atendidas ni a reducir el estrés en el profesional que toma las decisiones. Para que esto sea posible, hay que disponer de un método estructurado que permita abordar el conflicto y un espacio donde construir respuestas lo más justas e imparciales posible. Se necesita también la capacidad de aprender de las decisiones tomadas, de manera que pueda haber una anticipación en nuevas situaciones similares. Estas dos condiciones requieren que el profesional se sitúe en una lógica de carácter reflexivo e investigador propias de la racionalidad científica y crítica (Riberas, Vilar, Mora, 2013) y presente competencias metacognitivas (Pozo, 1991)⁴.

En relación a esta última cuestión, se constata la falta de hábito de los profesionales para preguntarse sobre qué les genera conflicto y cómo los gestionan. Los resultados muestran que se trata de profesiones con una dimensión metateórica poco desarrollada, con tendencia a pensar más en la actuación que no en el propio proceso de construcción de conocimiento.

Estas primeras evidencias interpelan directamente a las culturas profesionales que predominan en estas profesiones, la forma de entender y de ejercer el rol, la manera de

⁴ Como indica Pozo, el concepto es amplio y polisémico: según el modelo teórico, puede implicar conciencia, autoobservación, introspección, control del proceso y de la información o reflexión sobre la propia acción. En este artículo usamos el concepto de manera genérica, como *conciencia de la propia cognición*.

construir conocimiento y de abordar los problemas. Muy posiblemente, esto tiene que ver con el tipo de formación recibida en la universidad, de carácter tecnocrático y resolutivo, centrada en la aplicación de respuestas cerradas de carácter reactivo cuando el conflicto ya se ha manifestado, a través de protocolos desde una idea de profesionalidad restringida (Hoyle, citado por Imbernon, 1994). Desde este punto de vista, consideramos que se está produciendo un importante desajuste entre las estrategias de carácter tecnocrático de que se dispone para pensar la realidad y abordar los conflictos que en ella se producen y las características de una realidad que sólo es comprensible desde la lógica del pensamiento sistémico y complejo. Conviene avanzar hacia una cultura profesional reflexiva e investigadora de carácter interdisciplinario, que descansa en la cooperación, la construcción conjunta, la reflexividad, el análisis del riesgo y la anticipación, elementos imprescindibles para el abordaje de conflictos de valor, donde ética y complejidad van de la mano.

Finalmente, una evidencia a tener en cuenta es la distancia que hay entre la investigación académica y la realidad de los profesionales en relación al abordaje de los conflictos de valor. También en ética aplicada, la transferencia de conocimiento a la sociedad sigue siendo un reto pendiente. Ciertamente, la creación de diferentes comités y espacios de asesoramiento ya es un avance, pero en el estado español sigue siendo una temática en la que hay que seguir trabajando⁵.

En síntesis: es conveniente que el compromiso moral de la Educación Social y el Trabajo Social vaya más allá de la declaración de sus aspiraciones y sus principios. Conviene establecer criterios para trasladarlos al día a día de la actividad profesional porque lo que se evalúa finalmente son los resultados obtenidos, no las intenciones iniciales. Considerar de forma efectiva la ética profesional en el quehacer cotidiano, implica tratar con mayor competencia los conflictos de valor, atender mejor las personas que acceden a los servicios y minimizar los posibles efectos negativos de una toma de decisiones en condiciones no predecibles ni planificables.

Para ello, es imprescindible desarrollar políticas que mejoren la formación básica y permanente así como crear estructuras de soporte para los profesionales en activo. Algunas de las acciones que se sugieren son:

Plantear una formación ética de carácter amplio y poliédrico: como formación filosófica que desarrolla la responsabilidad pública y el sentido moral de la actividad profesional; como capacitación técnica que exige rigor, eficacia y eficiencia técnica; como capacidad estratégica que posibilita gestionar situaciones estresantes cargadas de emoción, como puede ser la resolución de conflictos y especialmente los dilemas morales.

Clarificar las exigencias e implicaciones que tienen para los profesionales los diferentes supuestos teóricos y filosóficos adoptados para la construcción de los sistemas de valor de la profesión: serán distintas si se sigue un modelo de carácter Kantiano y deductivo centrado en el seguimiento de principios universales, un modelo consecuencialista o utilitarista de carácter deductivo que pone en énfasis en las circunstancias, un planteamiento procedimental de carácter discursivo, un modelo centrado en las virtudes y conductas concretas del profesional o una perspectiva centrada en la atención a la persona atendida desde la perspectiva del cuidado, la hospitalidad o la compasión (Román, 2016).

Desarrollar virtudes, actitudes y competencias vinculadas a la autorregulación, la autoexigencia y el autocontrol. La ética es orientativa y está directamente vinculada con la voluntad de actuar libremente en una determinada dirección, de manera que va más allá del

⁵ Un ejemplo de estas iniciativas en Catalunya y el estado español es la creación del *Comitè d'Ètica dels Serveis Socials de Catalunya* o los *espacios de reflexión ética* (ERESS) del Departament de Benestar Social i Família (2011; 2014) y la incipiente creación de comités de ética en los colegios profesionales de ES y TS en las diferentes comunidades autónomas.

simple cumplimiento de órdenes imperativas. Comporta implicarse corresponsablemente en la construcción de respuestas (García-Marzá, 2003) y desarrollar estructuras de autorregulación y autoética (Morin (2006).

Trabajar en la construcción de una cultura profesional reflexiva, cooperativa e investigadora que se adecue a las características del tipo de problemáticas que se abordan y que incluyan los cuatro niveles de análisis que se han indicado anteriormente. Esto exige superar el trabajo individual consistente en aplicar respuestas cerradas que vienen dictadas externamente y pasar a estrategias colectivas para construir conocimiento ante situaciones inciertas en las que el profesional asume la responsabilidad de tomar decisiones (Morin, 2008).

No obstante, a la hora de pensar en la gestión de los conflictos de valor desde la profesionalidad reflexiva, hay que tener en consideración la crítica que algunas teorías basadas en la neurociencia, como el intuicionismo moral de Haidt, hacen a la sobrevaloración de la razón en los juicios morales propuestos por la filosofía kantiana y apoyados por los modelos cognitivistas de Piaget y Kohlberg (Pérez Zafrilla, 2013). Desde el intuicionismo moral, los juicios consisten primeramente en una respuesta intuitiva, automática y no razonada a partir de elementos emocionales y afectivos a los que, a posteriori, se le incorporan razonamientos deliberados, de carácter cognitivo. Desde este punto de vista, el juicio moral es la respuesta intuitiva a la que, a posteriori -“post-hoc”- el procesamiento racional de la información viene a apoyar y a justificar mediante evidencias una intuición previa. Esto implica que en la construcción de juicios morales se plantea una diferenciación entre los procesos de carácter afectivo e intuitivo y los procesos de carácter racional y consciente que, en el mejor de los casos, funcionan de manera interdependiente (Solano, 2012).

Seguramente estas dos formas de pensamiento no son excluyentes entre sí. En ocasiones, el ser humano toma decisiones morales automáticas mediante mecanismos encubiertos en base a intuiciones y emociones (creencias, valores compartidos de manera más o menos inconsciente, prejuicios. Etc...). En otras, las decisiones morales son deliberadas, y en este caso no funcionan en paralelo a las intuiciones, sino que incorporan en su razonamiento la consciencia sobre la emoción que las subyace. En este caso, la deliberación consciente genera respuestas que se distancian de las que haría emerger la intuición o las emociones (Echeverri (2015).

La fuerza de la intuición no ha de interpretarse únicamente como una reacción de autoprotección que se opone a la dimensión reflexiva y racional (Cortina, 2010). La integración de lo intuitivo con lo racional, especialmente desde un posicionamiento postconvencional, es lo que permite promover el bien, el cuidado y la hospitalidad ante la fragilidad humana, más allá de lo contractual (Innerarity, 2001).

Las evidencias que estamos identificando en nuestros estudios indican que es conveniente tener en consideración los aspectos emocionales que siempre están presentes en la toma de decisiones ante un conflicto de valor, ya sea por el posible mal causado a terceros o por el sufrimiento que causa a quien lo vive.

En otro orden de cosas es necesario también crear dispositivos que aseguren una gestión de los conflictos de valor lo más imparcial posible. En concreto, estos dispositivos han de contar con unos espacios específicos para la discusión de dilemas en los que se puedan construir respuestas desde criterios de imparcialidad; ha de disponer de materiales especializados y/o personas de soporte, apoyo y supervisión externa que aporten criterios y argumentos para la toma de decisiones, como pueden ser comités de ética de carácter orientativo y consultivo; finalmente, conviene adoptar un procedimiento de deliberación que clarifique los procesos de abordaje de los conflictos de valor: describir el caso, identificar los elementos en conflicto, registrar las alternativas posibles, los riesgos de cada una de ellas y los posibles resultados y finalmente construir sistemas de evaluación que

evidencien los efectos reales de la decisión tomada (Román, 2016). Todo ello, para asegurar un verdadero proceso de construcción conjunta de conocimiento.

El funcionamiento de estos dispositivos no depende únicamente de la voluntad de los profesionales, sino que está determinado por las condiciones que crean los agentes contratadores y los marcos reguladores de las administraciones. En este sentido, desde una perspectiva política, sugerimos que las instituciones faciliten las condiciones laborales para el trabajo interprofesional, la cooperación y la gestión colegiada, cosa que no ocurre en estos momentos.

Es necesario que las administraciones y los contratadores creen servicios de soporte a los profesionales en la puesta en marcha de los distintos niveles que se acaban de enumerar, especialmente en el tercero (entidad), que corresponde al equipo de trabajo. Este soporte ha de consistir en asesoramiento a la hora de resolver conflictos de valor y también orientación para construir sus estructuras deliberativas internas y así documentar la experiencia que se derive de la gestión de cada caso. Desde la perspectiva del segundo nivel de análisis (ámbitos), es conveniente que faciliten el encuentro de profesionales más allá de su trabajo ordinario de manera que puedan salir de sus rutinas, intercambiar experiencias, construir sistemas de apoyo más amplios y profundizar en los procesos de construcción de la ética aplicada, como ocurre con otras profesiones, como puede ser la medicina.

De los resultados obtenidos, nuestro equipo de investigación ya ha empezado a plantear estudios en dos líneas complementarias:

En primer lugar, desarrollar nuevas investigaciones con una muestra mayor en cada una de las profesiones para corroborar los datos que se presentan en esta.

En segundo lugar, profundizar en la conflictividad moral y las formas de gestión en colectivos y ámbitos específicos de estas profesiones: prisiones, entornos sociosanitarios, diversidad funcional y pequeña infancia. Para ello, hemos convertido el sistema de categorías que se ha obtenido en este estudio en un cuestionario cerrado aplicable a los distintos ámbitos.

En tercer lugar, analizar los planes de estudio y las estrategias formativas en las universidades del estado español para conocer cómo se plantea la formación ética en estas dos titulaciones.

En cuarto lugar, estudiar las diferencias entre profesionales noveles y profesionales con experiencia frente a los conflictos de valor. En la misma línea, conocer las necesidades formativas formuladas por los profesionales.

Finalmente, profundizar en la influencia de las emociones y la intuición en los procesos de deliberación.

Referencias

- Ardila, E., & Rueda, J. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de sociología*, (36)2, 93-114.
<http://www.bdigital.unal.edu.co/38643/1/41641-189266-1-PB.pdf>
- Ballester, A. (2009). Modelos éticos en trabajo social: el modelo de la ley social. *Portularia*, (IX) 2, 123-131. <http://www.redalyc.org/pdf/1610/161013165008.pdf>
- Ballester, A., Viscarret, J. J., & Úriz, M^a. J. (2011). Cómo resuelven dilemas éticos los trabajadores sociales en España. *Portularia*, (XI)2, 47-59.
<https://doi.org/10.5218/prts.2011.0017>
- Ballester, A., Úriz, M. J., & Viscarret, J. J. (2012). Dilemas éticos de las trabajadoras y los trabajadores sociales en España. *Papers*, (97)4, 875-898.
https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2012m10-12v97n4/papers_a2012m10-12v97n4p875.pdf

- Ballesteros, A., Úriz, M. J., & Vizcarret, J. J. (2013). Cuestiones éticas y tipologías de comportamiento ético en la intervención profesional del trabajo social. *Revista Española de Sociología (RES)*, 19, 67-92.
<http://www.fessociologia.com/files/res/19/06.pdf>
- Banks, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- Calderón, M. J., & Virginia Gotor, V. (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio Comparado*. Barcelona: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).
<http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (Coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Técnos.
- Cortina, A. (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 45-65. <http://rieoei.org/rie29a02.htm>
- Cortina, A. (2010). Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política? En ISEGORÍA. *Revista de Filosofía Moral y Política*, 42, 129-148.
<https://doi.org/10.3989/isegoria.2010.i42.687>
- De la Cuesta, C. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. En *Cultura de los cuidados*, 20, 136-140.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados_20_19.pdf
- Departament de Benestar Social i Família. (2011). *Criteris per a la constitució dels espais de reflexió ètica en serveis d'intervenció social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/08etica_aplicada_als_serveis_socials/01comite_d_etica/3._criteris_per_a_la_constitucio_d_ereess.pdf
- Departament de Benestar Social i Família. (2014). *Recomanacions del Comitè d'Ètica dels Serveis Socials de Catalunya (CESSC) per autoavaluar el funcionament dels espais de reflexió en ètica en serveis socials (ERESS)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/08etica_aplicada_als_serveis_socials/01comite_d_etica/recomanacions_cessc_autoavaluar_funcionament_ereess.pdf
- Echeverri, J. (2015). Improvisar y deliberar en incertidumbre. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia* (15)31, 129-154.
http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/revista_colombiana_filosofia_ciencia/volumen15_numero31-2015/6-improvisar-RCFC_VolXV-No31.pdf
- Fernández, J., (1994). La economía como oportunidad y reto de la ética profesional. En J. L. Fernández & A. Hortal, *Ética de las profesiones*, (pp. 84-107) Madrid: UPCO.
- Ferrer, J., & Álvarez, J. (2005). *Para fundamentar la bioética. Teorías y paradigmas teóricos en la ética contemporánea*. Bilbao: Universidad Pontificia de Comillas y Desclée de Brouwer.
- García-Marzá, D. (2003): La responsabilidad por la praxis: la ética discursiva como ética aplicada. En A. Cortina & D. García-Marzá, (Eds), *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista* (pp. 159-190). Madrid: Tecnos.
- Giménez, R. C. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*, 44. Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Guisán, E. (1986). *Razón y pasión en ética*. Barcelona: Antropos.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Ed. Desclée De Brouwer.

- Hortal, A. (2003). Ética aplicada y conocimiento moral. En A. Cortina, A. & D. García-Marzá, (Eds), *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista* (pp. 91-119). Madrid: Tecnos.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 105-128.
<http://rieoei.org/rie29a05.htm>
- Maliandi, R. (2006). *Ética: dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Miranda, P. (2006). Observaciones de teorías éticas en los procesos argumentativos de trabajadores sociales. *Revista Trabajo Social*, 73, 83-97.
- Morin, E. (2006). *El método. Vol. 6, Ética*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Zafrilla, P. J. (2013). Implicaciones normativas de la psicología moral: Jonathan Haidt y el desconcierto moral. *Daímon. Revista Internacional de Filosofía*, 59, 9-25 2013.
<http://revistas.um.es/daimon/article/viewFile/149721/150601>
- Pozo, J. L. (1991): El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, A. Marchesi, A., & J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2 (pp. 211-233). Madrid: Alianza Editorial.
- Riberas, G., Vilar, J., & Mora, P. (2013). *Elaboració de projectes socials. Disseny i avaluació de les accions socioeducatives*. Barcelona: Claret.
- Román, B. (2016). *Ética de los servicios sociales*. Barcelona: Herder.
- Ronda, L. (2012). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.
- Ruíz-Cano, J., Cantú-Quintanilla, G., Ávila-Montiel, A., Gamboa-Marrufo, J. D., Juárez-Villegas, L. E., de Hoyos-Bermea, A.,... Grupo de Estudio sobre Dilemas Éticos HIMFG-IPADE. (2015). Revisión de modelos para el análisis de dilemas éticos. *Boletín médico del hospital infantil de México*, 72(2), 89-98.
- Sánchez, A. (1996). Fantasmas en el desván: cuestiones valorativas en la intervención psicosocial. En S. Vidal & M. Ochoa. (Coord), *Intervención comunitaria. Aspectos científicos, técnicos y valorativos* (pp. 55-75). Barcelona: EUB.
- Solano, D. (2012). *La ciencia del Bien y el Mal: La Psicología Moral y sus implicancias para el Derecho y los Asuntos Públicos I – II*. Lima: Enfoque Derecho, Themis – Pontificia Universidad Católica del Perú.
https://www.researchgate.net/profile/Dante_Solano_Silva/publication/224894020_La_Ciencia_del_Bien_y_el_Mal_La_Psicologia_Moral_y_sus_implicancias_para_el_Derecho_y_los_Asuntos_Publicos_I_-_II/links/5845d47a08ae2d2175681df2.pdf
- Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: UOC.
- Vilar, J., Riberas, G., & Rosa, G. (2015). Algunas ideas clave sobre ética aplicada en la Educación Social. En *Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social*, 8, 11-23.
http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/IPSE-ds-Vol-8_2015/IPSE-ds%208-1.pdf
- Vilar, J., Riberas, G., & Rosa, G. (2016). How Social Educators Manage Conflicts of Values. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, 7, 207-230.
<http://www.raco.cat/index.php/rljae/article/view/310549/400552>
- Wanjiru, C. (1995). *La ética de la profesión docente*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra S.A. (Eunsa).

Sobre los Autores

Jesús Vilar Martín

Universitat Ramon Llull, Barcelona

jvilar@peretarres.org

<http://orcid.org/0000-0001-9249-2687>

Diplomado en magisterio y doctor en pedagogía. Trabajó como educador social en centros de protección para niños en situación de vulnerabilidad y jóvenes infractores. Actualmente es profesor de Ética profesional y Pedagogía social en la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés, de la Universitat Ramon Llull. Colabora habitualmente con el Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya en la formación permanente de profesionales, con el Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya, así como con entidades que impulsan acciones para la erradicación de la pobreza infantil mediante el trabajo en red en el territorio. Sus investigaciones están dirigidas al análisis y el desarrollo de la ética aplicada en la educación social y el trabajo social, la formación de profesionales reflexivos en entornos de complejidad y la aplicación de la Convención de los Derechos de la infancia, dentro de la línea “Ética, responsabilidad profesional, competencias y técnicas en contextos complejos”.

Gisela Riberas Bargalló

Universitat Ramon Llull, Barcelona

griberas@peretarres.org

<http://orcid.org/0000-0003-4536-9576>

Doctora en psicología, postgrado en Administración y Gestión local, habilitada como educadora social y mediadora familiar. Ha trabajado en prisiones y en centros de protección a la infancia. Ha ejercido como supervisora y formadora en competencias parentales en centros educativos de 0-3 años. Por otra parte, ha sido responsable de servicios sociales y ha desarrollado actividades de política municipal en el área de las políticas públicas. Actualmente es Directora académica de Grados en la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés, de la Universitat Ramon Llull y profesora de la misma facultad en Diseño y planificación socioeducativa y Técnicas de entrevista. Sus investigaciones están dirigidas al análisis y el desarrollo de la ética aplicada en la educación social y el trabajo social, la promoción de la infancia y el soporte a la familia, así como la atención a la mujer, dentro de la línea “Ética, responsabilidad profesional, competencias y técnicas en contextos complejos”.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 25 Número 52

29 de mayo 2017

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE>
y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile
Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México
Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma
de México

**Marco Antonio Delgado
Fuentes** Universidad
Iberoamericana, México
Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

**Juan Carlos González
Faraco** Universidad de
Huelva, España
María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca,
España
Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València,
España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la
Educación, UNAM, México
**María Guadalupe Olivier
Tellez**, Universidad
Pedagógica Nacional, México
Miguel Pereyra Universidad
de Granada, España

Mónica Pini Universidad
Nacional de San Martín,
Argentina

**Omar Orlando Pulido
Chaves** Instituto para la
Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico (IDEP)
José Luis Ramírez Romero
Universidad Autónoma de
Sonora, México
Paula Razquin Universidad
de San Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México
José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia
Mario Rueda Beltrán
Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la
Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña,
España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco
Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana,
México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de
Pernambuco Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de
Fora, Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil