

# La formación en ética profesional: reflexión y diálogo. Relato de una experiencia compartida

M<sup>a</sup> Teresa FUENTES CABALLERO\*

## Resumen

*Con este trabajo he querido reflexionar en torno a la actividad docente e investigadora que he llevado a cabo en los últimos años en el campo de la ética aplicada a la profesión de Trabajo Social. Lo que presento aquí es el análisis y la reflexión hecha a posteriori sobre sendos procesos de trabajo entre los cuales no hay líneas divisorias claras, ya que uno es resultado del otro.*

*En primer lugar describo en qué han consistido las clases de ética aplicada al Trabajo Social que durante unos años he impartido. Para ello he creído necesarias algunas reflexiones sobre la situación de la disciplina en nuestro país, concretamente en la enseñanza de ésta, y dejar clara mi propia visión sobre el tema, así como el tipo de formación que considero adecuada para los futuros profesionales del Trabajo Social. Así pues, en esta primera parte del trabajo hablo del por qué y para qué de mi tarea docente y presento una experiencia concreta en la que el trabajo grupal es fundamental.*

*A continuación presento la narración reflexiva sobre una investigación, cuya fuente principal ha sido el material obtenido a partir de las clases. Lo que en esta parte se puede encontrar es la "aventura" inacabada de un grupo de personas que se unen con el único fin de aprender sobre ética y sobre investigación.*

## Abstract

*A TRAINING IN PROFESSIONAL ETHICS, REFLECTION AND DIALOGUE. THE STORY OF SHARED EXPERIENCE*

*This article is a reflection on the teaching and research undertaken by the author over the last few years in the field of social work ethics. An a posteriori analysis and reflection on both processes is presented here and it is found that there are no clear dividing lines between the two, as one is a result of the other.*

*First, the author's social work ethics classes are described. Some reflections on the situation, and particularly the teaching, of this discipline in Spain are considered necessary, so as to make the author's standpoint on this matter clear, as well as on the best sort of training for social work professionals. Thus, the first part of the article deals with the why and wherefore of the author's teaching and a concrete experience in which group work is fundamental.*

*There follows a reflective description of a research project, whose principal source was material obtained from classes. The unfinished adventure of a group of people who come together only to learn about ethics and research is to be found in this part.*

\* Trabajadora Social. Profesora en la Escuela Universitaria de Trabajo Social del ICESB (Universidad Ramón Llull).

## ***La Ética: esa incomprendida***

***“La capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados” (F. Savater. El valor de educar.)***

Como decía una filósofa española hace ya algún tiempo, “la ética es una incomprendida” (Cortina, 1986). Y es que a poco que indagemos sobre la cuestión nos daremos de bruces con una situación bien curiosa. Apparentemente todo el mundo habla de “ella” como si se tratase de un ser con vida propia; incluso diría que en los últimos años se ha convertido en la “**estrella**” de los discursos mediáticos e institucionales. Parece existir una verdadera preocupación por los comportamientos individuales y colectivos; se dan conferencias, se organizan cursos para empresas, se publican artículos de opinión en donde se apela a la ética y se critican actitudes y conductas inaceptables, sobre todo del prójimo. No solemos ser tan exigentes con nuestras propias actitudes y conductas, las cuales, generalmente solemos justificar aludiendo a imponderables sociales, psicológicos o de otro tipo, que naturalmente nos descargan de la responsabilidad personal de nuestras acciones.

A esta especie de “esquizofrenia moralizante” se suma una idea, por desgracia muy extendida en nuestro ámbito cultural; la ética, como la religión, son materias que dentro del sistema educativo cumplen más o menos la misma función: adoctrinar a las personas en una determinada línea y por

tanto casi nadie defiende la necesidad de que sea incluida en los planes de estudios, sobre todo universitarios. Quizás esta identificación entre ética y religión tenga cierto fundamento, fomentado durante mucho tiempo por la propia Iglesia Católica empeñada en que la única verdad en cuanto a moral se refiere era la suya. Ahora bien, que eso haya sido así no significa que continúe siéndolo y sobre todo que los educadores no debamos esforzarnos en ir aclarando tal error.

Hoy, cuando se habla de pluralismo cultural y religioso, cuando las ideologías que daban razón y soluciones para todo han perdido credibilidad y cuando, en definitiva, la aceleración de las cosas nos aboca a cambios y transformaciones cada vez menos controlables por nuestra capacidad de comprender y explicar el mundo, casi nadie es capaz de dar respuestas absolutas a los grandes interrogantes históricos. Así pues, los dogmas y el adoctrinamiento moral han pasado a la historia cuando hablamos de la formación ética de los jóvenes.

Pero yo me pregunto si sirve de mucho un clima cultural dispuesto al diálogo y al contraste de puntos de vista cuando éste tiene que convivir con cierta tendencia, también muy presente en nuestra sociedad, por la cual se da importancia únicamente a los conocimientos técnicos, tendencia que naturalmente convierte en “**Marías**” todas las humanidades, incluida naturalmente la ética.

Quizás los que nos dedicamos a la docencia deberíamos plantearnos si nosotros no tenemos algo de responsabilidad en esta confusión, así como

en la actitud defensiva frente a la materia que muchos estudiantes muestran. Probablemente hemos limitado la enseñanza de la ética a una simple transmisión de conocimientos teóricos, a veces sin referente vital. Si esto fuese así habríamos hecho un flaco favor a la disciplina y no habríamos entendido el papel que como saber práctico ha tenido históricamente y que debe seguir cumpliendo.

Como el profesor Aranguren dejó escrito en una de sus obras fundamentales (Aranguren, 1994), la moral vivida, es decir, la vida concreta y los problemas que afectan cotidianamente a la gente, deberían ser un capítulo fundamental de cualquier programa de ética que pretenda motivar al público al que se dirige. Ahora bien, parece que resulta mucho más fácil transmitir informaciones teóricas que adentrarnos en el "mundo de la vida". La primera opción no nos obliga a implicarnos ni a los docentes ni a los estudiantes; la segunda, por el contrario, nos enfrenta a unos y a otros con cuestiones muchas veces desconocidas de nosotros mismos y nos interpela en más de un sentido.

Como lo que personalmente me preocupa más es la formación de los futuros trabajadores sociales, formación en la que estoy empeñada y de la que aprendo cada día, mis reflexiones a partir de ahora hay que entenderlas como el resultado de la experiencia de algunos años en este campo y como una propuesta que quiere ser un diálogo abierto, como un proceso siempre inacabado de aprendizaje colectivo.

Los estudiantes de Trabajo Social no son diferentes de cualquier otro joven que acude a una escuela univer-

sitaria o facultad con el interés de prepararse para ejercer una profesión. Ahora bien, las situaciones y el tipo de problemas que habrán de afrontar en el futuro, requieren además de conocimientos teóricos y técnicos, algunas habilidades y actitudes que si bien nunca acaban de aprenderse, porque forman parte del desarrollo de la persona, deberían potenciarse dentro del aula.

Por lo que respecta a las clases de ética de las que soy responsable, entiendo que deberían promover en los alumnos el desarrollo de algunas de las capacidades necesarias para la construcción de la propia identidad. Me pregunto si antes que entrar en los debates sobre cuestiones de moral social que tanta tinta y palabra hueca derrochan en el escaparate mediático, no debemos practicar en las aulas un ejercicio de humildad consistente en mirarnos por dentro. Como el propio Sócrates dejó dicho, no hay ética que no pase primero por una ética del "sí mismo", condición indispensable de un encuentro sincero con nuestros semejantes (Collen, F., 1995). Reconocernos como sujetos no sólo que piensan, sino que sienten, desean, valoran y eligen es, en definitiva, una de las formas de conocer lo que de grandeza y miseria hay en la humanidad de la que todos formamos parte; porque, ¿cómo comprender y ayudar al otro si antes no hemos logrado conectar y asumir una pequeña parte de lo que somos?

Pero, efectivamente, no estamos solos. Necesitamos de los demás para ese re-conocimiento al que me he referido antes. De ahí que el **diálogo**, presente también desde el origen de

la ética, se haya convertido en los últimos años en condición de cualquier relación que se precie y constituya uno de los pilares de la formación para la convivencia (Camps y Giner, 1998)<sup>1</sup>.

En definitiva, entiendo el aprendizaje de la ética como tarea de búsqueda y mejoramiento personal y colectivo a través del desarrollo de ciertas habilidades actitudes y valores, que hay que poner en acción en cualquiera de los terrenos en que el sujeto se mueva cotidianamente. En ética aplicada a la profesión estas ideas deben materializarse en un programa y unos métodos que dejen el menor espacio posible a tantos discursos teóricos y a la retórica de las buenas intenciones y que favorezcan todo aquello que tenga que ver con situaciones vitales complicadas, conflictivas o polémicas, no con el ánimo de dar soluciones acabadas o recetas infalibles, sino principalmente para posibilitar el auto-conocimiento y el diálogo con nuestros semejantes.

### ***Trabajo grupal en estudios de casos: Una propuesta de aprendizaje en ética profesional***

*“La reflexividad es intrínseca a una sociedad que cambia, que desea modificar desde las raíces sus instituciones injustas e inconscientes, ocultas por la ciencia social cuantitativa”. (J. Ibáñez, “Sociología crítica de la cotidianidad urbana”).*

El estudio de casos constituye, como sabemos, uno de los métodos más utilizados dentro de la investiga-

ción cualitativa. Como estrategia de aprendizaje en el aula está orientada más al desarrollo de ciertas habilidades y al cambio de actitudes que a la clarificación conceptual, aunque ésta no se descarte. A través del análisis de un caso, los estudiantes se conectan con cuestiones problemáticas de la realidad para indagar reflexivamente sobre éstas. Pero además, el método se manifiesta muy útil para ser aplicado en la toma de decisiones. Por eso en la formación de los trabajadores sociales resulta ser una buena herramienta de aprendizaje, porque pone a los estudiantes ante circunstancias similares a las que en un futuro van a tener que afrontar. Ello les obliga a realizar el esfuerzo por intentar comprender lo que sienten, aquello que les impulsa a actuar, las razones que pueden dar y los valores que las sustentan.

Cuando ese tipo de trabajo se realiza en grupo, la riqueza del diálogo y la confrontación de posturas y valores convierten al método en un instrumento de aprendizaje muy adecuado para cualquier materia, pero especialmente para la ética.

Pero esta declaración de intenciones puede resultar retórica si no se lleva a ese universo físico y humano que es el aula. Claro que a nosotros los docentes no nos resulta nada fácil abandonar el viejo papel de “portadores del saber” para situarnos en ese espacio en el que pasamos a constituir una parte más del proceso de aprendizaje. Ahí el conocimiento se ha de construir con los demás y nosotros hemos de esforzarnos en asumir un rol para el que muchas veces no es-

tamos preparados. Porque convertirse en dinamizadores, orientadores y facilitadores de aquellos conocimientos que nuestra materia requiere, obliga a superar eso que Paulo Freire llamaba "concepto bancario de la formación" a partir del cual el formador deposita conocimientos en la cabeza del alumno como si de una hucha o banco se tratara. Como el propio autor afirma, el alumno no debe alimentar su conciencia de pedazos de mundo digeridos por otros, sino lograr una conciencia crítica personal; hay que ayudarlo a pensar, a reflexionar y a actuar con otros, que se preocupe no sólo por lo que aprende, sino por cómo aprende (Freire, 1994).

La experiencia que voy a relatar a continuación tiene ese carácter de reflexión dialogada. Probablemente no sea muy singular; tampoco ha seguido ningún modelo teórico específico, es más una búsqueda optimista y esperanzadora, un ejercicio de reflexión sobre una vivencia que recreo en la medida que la comparto con vosotros, que aprehendo mientras me enfrento a ella para narrarla.

### ***Desde el aula: relato de un proceso en tres fases***

La experiencia y la acción-reflexiva se convierten en formas de aprendizaje cuando éstos se desarrollan de forma ordenada, lógica y sistemática. Esa es la gran virtud del método: dirigir, marcar tiempos, ser la guía que nos salve de acabar yendo a la deriva en un mar de turbulencias, posible sobre todo cuando nos dispo-

nemos a bucear en realidades complejas y en nuestra propia conciencia.

Desde esta perspectiva metódica y ordenada, el proceso de trabajo en el aula comenzaba con la constitución espontánea de grupos de trabajo a partir de afinidades e intereses mutuos<sup>2</sup>. La consigna que recibían los alumnos era que individualmente debían poner atención en sus prácticas y centrar la mirada en las cuestiones que éticamente les resultaran problemáticas. Es evidente que los estudiantes en prácticas no tienen que tomar decisiones trascendentes y en ese sentido los problemas morales que provocan algunas situaciones que se viven en los servicios sociales no les afectan de forma directa. Sin embargo, pueden observar las situaciones conflictivas que viven los profesionales de los cuales están aprendiendo. Se trata, ni más ni menos, de ponerse en el lugar del otro e intentar comprender qué experimenta un trabajador social en situaciones en las cuales las decisiones se hacen difíciles y se debe asumir la responsabilidad de los posibles errores o consecuencias de éstas. Así pues, la información que debían recoger los estudiantes hacía referencia a la vivencia de ellos y no necesariamente del profesional, puesto que podía ocurrir perfectamente que éste estuviese envuelto en una circunstancia conflictiva para un observador externo y sin embargo no experimentar el fenómeno de la misma forma.

***"Las cosas no son sin más "como son" sino que nuestra forma de verlas está inevitablemente consti-***

***tuida por la perspectiva y la actitud desde donde las observamos” (Hortal, 1994: 167).***

Así pues, por medio de una observación que había perdido la espontaneidad para pasar a ser intencional y consciente, los estudiantes iban recogiendo y describiendo diferentes situaciones conflictivas, bien de sus propias vivencias, o bien de la experiencia de observar lo que ocurría a su alrededor, aunque ellos no fuesen los protagonistas directos<sup>3</sup>.

Con la información recogida de este modo se realizaba una sesión en la que cada grupo de trabajo ponía en común sus vivencias y observaciones, tratando de consensuar una situación que resultara significativa y de interés general para analizar y someter a discusión en la clase. A partir de ese momento se establecía un calendario para determinar el momento en que cada grupo debía exponer su trabajo ante la clase y comenzaba un tipo de tarea más autónomo y sistemático. Para dar una cierta unidad a los trabajos, se les proporcionaba una guía básica a partir de la cual tenían que elaborar el informe sobre el trabajo realizado. Este informe constituía la principal estrategia evaluativa de la asignatura.

El trabajo de preparación se desarrollaba de una forma relativamente autónoma por parte de los estudiantes y ocupaba buena parte del segundo trimestre del año académico. El último trimestre del curso lo dedicábamos a la exposición, análisis y discusión de los casos. Como el grupo-clase era de unos cuarenta alumnos y los grupos

de trabajo los formaban entre cuatro o cinco personas, generalmente disponíamos de un total de entre ocho o diez casos para discutir.

Llegado el momento de la exposición de los casos en clase, los estudiantes tenían la opción de elegir la forma con que se identificaran más o considerasen más didáctica o creativa. Desde la simple exposición oral, pasando por el video, los montajes audiovisuales o las dramatizaciones (Role-Playing), cada grupo encontraba su forma de hacer entendible lo que habían trabajado. Naturalmente, los informes del caso se completaban con información recopilada a fin de enriquecer el análisis. Por ejemplo, cuando se presentaba un caso sobre cuestiones de protección de menores o similar, se adjuntaba documentación legal sobre el tema; lo mismo se hacía en las situaciones de VIH, presentando los recortes de prensa con denuncias sobre discriminación y otro tipo de documentación sobre derechos humanos o sobre cuestiones médicas de interés.

Los alumnos encargados de presentar el caso, independientemente de la técnica elegida para ello, tenían que haber elaborado una serie de preguntas para lanzar a la clase. A partir de estas cuestiones se desarrollaba la sesión de análisis y discusión. Para cada situación expuesta se intentaba incidir en todo aquello que se consideraba necesario para una mejor comprensión de lo que queríamos analizar. Así los aspectos puramente descriptivos eran analizados con el fin de descubrir en ellos y, a través del len-

guaje utilizado, esas pequeñas trampas en las que solemos caer cuando, tratando de presentar algo como objetivo, lo cargamos de prejuicios y valoraciones implícitas o explícitas, que condicionan de una forma muy evidente la forma de abordarlo.

Pero más allá del análisis formal, lo que verdaderamente interesaba de cada caso era descubrir su complejidad, por eso cuantas más aportaciones se hiciesen sobre cada uno de los elementos constitutivos de la situación, (contexto institucional, actores, relaciones), más podíamos aproximarnos a una comprensión global de aquello que estábamos estudiando. *Me preocupaba especialmente poner el acento en esa tensión inherente a la práctica del trabajador social entre el debe ser y el es.* En otras palabras, conectar a los estudiantes con las dificultades que implica tener que defender los ideales hacia donde apunta la actividad profesional, cuando en el ejercicio cotidiano se choca inevitablemente con una realidad que no podemos sino asumir en principio como imperfecta e incapaz de satisfacer todo lo que la humanidad exige.

Asumir esa realidad es parte del aprendizaje que los profesionales han de hacer si no quieren vivir en una permanente angustia y mala conciencia que, únicamente, les podría acarrear sufrimiento personal e ineficacia en la ayuda que han de ofrecer a otros (Banks, 1997).

Pero estas cuestiones, que ahora puedo poner en claro, las aprendí del análisis de los casos que nos llegaban a las clases. Es decir, las propias his-

torias ponían en evidencia lo arduo de una tarea profesional éticamente impecable en un mundo como el nuestro. Las injusticias sociales, el sufrimiento humano, la falta de recursos, las insuficiencias institucionales, los intereses políticos, eran puestos sobre la mesa; pero ahora ya no eran meras palabras, sino historias reales, personas concretas quienes padecían y profesionales con nombre y apellidos, los que tenían que actuar. Es lo que yo llamo el rostro humano de la ética; esa realidad vital que obliga a preguntarse en cada situación por lo que es mejor hacer, sabiendo que es muy posible el error y que sus consecuencias no son una abstracción, sino un sufrimiento que afecta a personas reales.

***“En cada ocasión hay que innovar sin garantías, decidir cuál será la medida más justa, a veces dañar y hacerse daño para que tenga lugar el bien. La ética va a tientas. Es una elección”.*** (Collen, 1992: 92)

Uno de los efectos prácticos de este tipo de análisis pienso que es la apertura y mayor flexibilidad que se produce en los juicios valorativos de los estudiantes. Las situaciones que en algunos casos se presentaban como negligencias o errores éticamente reprobables, al mirarlas con otros ojos, al intentar sentir las en la propia carne, resultaban ser vivencias complicadas y ambiguas, pero sobre todo nada fáciles de resolver, desde el punto de vista de una solución perfecta o impecable, éticamente hablando.

Nadie duda, desde luego, que los trabajadores sociales han de asumir la

propia responsabilidad en todo aquello que les compete y con lo que se han comprometido. Pero es necesario conocer también los límites de esa responsabilidad y tener la capacidad y decisión necesarias para saber trasladarlas, cuando sea preciso, a otras instancias o personas. La ética del "límite" consiste precisamente en establecer la necesaria separación entre lo que a cada cual le corresponde en esa tarea humana de construir un mundo más justo y feliz (Collen, 1992).

Fueron muchas las ocasiones en que los propios estudiantes estaban viviendo la situación de conflicto. En estos casos se entraba muy directamente en la vivencia que el protagonista deseaba comunicar al grupo, de forma que a través de la reflexión grupal, podíamos ayudarle a explorar sus percepciones, sentimientos, actitudes y valores sobre el particular. Pero en ese acto reflexivo conjunto, todos elevábamos a un nivel de conciencia superior una situación cotidiana, que aunque única, servía a cada cual en la medida que era posible identificarse con aspectos determinados de lo que estábamos estudiando. Por eso nadie que se embarque en un tipo de experiencia semejante, sale indemne de ella. Aquí no existen buenos y malos, no se buscan culpables ni soluciones fáciles, no queremos llegar a conclusiones definitivas, sino "rastrear" caminos a veces conocidos sólo superficialmente, pero que más pronto o más tarde habremos de recorrer a fondo, si de verdad queremos llegar a algún

sitio que no haya sido previamente decidido por otros.

En todo este proceso mi rol como docente consistía en orientar el trabajo, ayudando a que la planificación, desarrollo y ejecución del mismo se hiciese con un mínimo de pautas. En cuanto a mi papel, en las sesiones de exposición y análisis de los casos, era lo que técnicamente se considera un moderador, por tanto, evitaba al máximo que mis opiniones influyeran en los estudiantes, limitándome a crear las condiciones de confianza, respeto y libertad, necesarias para un diálogo abierto.

La técnica que más utilicé en estas sesiones era lo que se conoce dentro de las dinámicas de grupo como "diálogos clarificadores", es decir, intentaba, por medio de preguntas como ¿estás seguro de eso?, ¿qué sentías tú en ese momento?, ¿qué quieres decir con eso?, etc., profundizar en el análisis de la situación y ayudar a los estudiantes a clarificar sus opciones, tomar conciencia de sus estados de ánimo, poner en evidencia los miedos, inseguridades, y prejuicios que condicionarán su práctica profesional, de forma que en lugar de negarlos, aprendan a asumirlos y dirigirlos adecuadamente.

Para acabar esta primera parte del trabajo que aquí presento, me gustaría decir que la reflexión y el diálogo sobre la vida y las cosas que nos preocupan, aunque sea en un aula, no ha de ser entendida, como tantas veces ocurre, como una algo ajeno a lo que debe ser la formación universitaria. Antes al contrario, creo que conve-



nientemente orientada, tiene efectos sobre el grupo, que aprende no sólo desde los conceptos abstractos y desde la razón más fría, sino desde la propia conciencia de las cosas (Rogers, 1986)<sup>4</sup>.

***“Mediante la razón el hombre se observa a sí mismo, pero sólo se conoce a sí mismo mediante la conciencia”. (Tolstoy, 1988)***

Aunque contemplada en sí misma la experiencia anterior tiene su propio valor, puesto que forma parte del aprendizaje que de mi materia hago diariamente, lo cierto es que desde muy pronto empecé a pensar en la posibilidad de utilizar los casos aportados por mis alumnos para continuar aprendiendo sobre el tema. Había conseguido reunir unos 100 informes donde aparecían algunas de las preocupaciones éticas de los estudiantes de T. Social y, aunque éstos no fuesen totalmente representativos de los problemas éticos de la profesión, sí tenían el interés de la vivencia y la visión desde fuera de los estudiantes. Así que propuse a un grupo de ex alumnas (puesto que ya se habían graduado) la posibilidad de empezar un trabajo consistente en sistematizar los datos obtenidos en el proceso que he explicado.

Pensaba que a través de esta investigación podía, por un lado disponer de unos materiales para trabajar en las clases de Ética y Trabajo Social y, además, aportar a la profesión una casuística que considero necesaria para una ética aplicada al Trabajo Social. Pero esos objetivos, naturalmente legítimos, debían conse-

guirse a partir de los presupuestos y principios éticos que habían guiado toda mi actividad docente. Así pues, el trabajo grupal tenía en este caso un sentido: el de poder construir conocimiento a través de una reflexión dialogada.

El relato que viene a continuación se refiere a la experiencia grupal como proceso vivencial, y al contenido del trabajo de investigación propiamente dicho. No puedo anunciar un trabajo con bases teóricas firmes, aunque debo reconocer que el proceso que hemos seguido tiene muchas de las características de lo que en metodologías cualitativas se considera el grupo de discusión (Ibáñez, 1986). Mi intención es poder reflexionar y compartir con los futuros lectores un proceso que se gestó de forma espontánea y cuya vida ha transcurrido siguiendo caminos, en ocasiones fáciles y llenos de luz, a veces con ciertos baches y nubarrones; y casi siempre con un espíritu curioso; pero sobre todo con la convicción de estar aprendiendo algo sobre nosotras mismas, al tiempo que profundizábamos en un tema por el que todas sentíamos verdadero interés no solo intelectual, sino vital.

En este sentido, y teniendo presente el título genérico de este monográfico y las posibilidades de espacio que este artículo permite, no será posible aportar resultados de la investigación, aunque anuncio que, en los próximos meses, será posible acceder a ellos y esperamos tener la ocasión de publicarlos.

No puedo negar que plantear el trabajo de investigación a partir de la

experiencia que antes he explicado implicaba ciertos riesgos, entre ellos la creación de un procedimiento propio para el análisis de la información. Ciertamente en una situación de vacío como la que existe en investigaciones sobre ética en Trabajo Social, permite aprender "haciendo", pues si algo caracteriza a la investigación cualitativa es precisamente la flexibilidad de su diseño, flexibilidad que hace posible abrir nuevos caminos durante el proceso y dar cabida a lo inesperado<sup>5</sup>. Quiero tomar prestadas las palabras de Descartes para advertir que no pretendo *enseñar aquí el método que cada cual debe seguir para dirigir bien su razón, sino exponer de qué manera he tratado de conducir la mía* (Descartes, 1971).

### ***Más allá del aula o los caminos inacabados***

El proceso de constitución del grupo de trabajo empezó en septiembre de 1994. Aunque se habían producido algunas conversaciones entre las posibles integrantes del proyecto, había que concretar mejor la idea del trabajo a realizar y la forma de organizarnos. Una de las primeras reuniones sirvió para establecer los objetivos de nuestro trabajo, calendario de realización, periodicidad de las reuniones, expectativas personales respecto al grupo, el grado de compromiso individual, tanto en tiempo como en tareas concretas a realizar, así como los roles que cada cual podría o estaba dispuesta a desempeñar.

Muy rápidamente se llegó a ciertos acuerdos y compromisos fundamentales para que el grupo funcionara de tal forma que todas nosotras nos hiciéramos cargo de alguna tarea, responsabilizándonos de ella. De forma consensuada y considerando las aptitudes, habilidades y conocimientos de cada una de nosotras, se realizó el reparto de responsabilidades, algunas de las cuales iban a convertirse en algo estable. Por ejemplo, una de las personas tenía ciertos conocimientos de informática y aptitudes para llevar cuentas y archivo, por tanto, se responsabilizó de todo lo referente a estos campos; otra de nosotras se prestó a actuar de moderadora en las reuniones y a empezar un vaciado bibliográfico sobre el tema de ética y Trabajo Social; una tercera estaba más dispuesta a leer y traducir algunas obras en otros idiomas, y ampliar la búsqueda bibliográfica con objeto de hacer un análisis sobre el estado de la cuestión en nuestro país, como paso previo a la investigación propiamente dicha.

Sin embargo había que clarificar cual iba a ser mi papel dentro del grupo, puesto que convenía dejar clara la jerarquía y las responsabilidades en el proyecto. Por mi parte, no me consideraba lo que habitualmente se entiende como "una experta". Aunque suene a falsa modestia me veía a mí misma como una aprendiz en lo que refiere a trabajo grupal y por lo que respecta a investigación estaba en una posición extraña. Tenía cierta experiencia como historiadora, pero naturalmente no tiene nada que ver la

investigación en solitario con lo que nosotras nos proponíamos, así que en ese sentido tampoco tenía grandes seguridades sobre qué podía ofrecer al grupo. Mi papel quedó más o menos definido como orientadora del proceso en tanto en cuanto tenía unos conocimientos teóricos sobre ética y cierta práctica en tareas de investigación. Por el momento mi responsabilidad no era superior a la del resto del grupo, y eso se puso de manifiesto en la forma como se redactó el primer borrador del proyecto.

Cada una de nosotras elaboró un documento donde plasmaba su propia visión sobre lo que creía que debía ser el trabajo de investigación y, a partir de las aportaciones individuales, se fue dando forma a un ante-proyecto del que partimos para empezar a trabajar.

No obstante, y como posteriormente podré explicar, estas condiciones, creadas en un contexto extra-institucional, puesto que el trabajo había empezado como algo absolutamente voluntarista e independiente, fueron cambiando a medida que la propia dinámica del proyecto y nuestras necesidades así lo exigieron<sup>6</sup>.

Durante un año aproximadamente, reuniéndonos una vez al mes, se llevó a cabo esta primera fase en que el grupo fue adquiriendo un cierto conocimiento de lo que significa poner en marcha una tarea compartida y experimentado todas las dificultades tanto de relación como del propio trabajo. En este sentido he de reconocer que una de las cuestiones que no se llegaron a cumplir en la medida que

hubiésemos querido, a pesar de que en los primeros encuentros quedó claro el interés por parte de todo el grupo por el tema, fue la profundización en lecturas sobre ética general y específica de la profesión.

En una evaluación realizada a posteriori por el propio grupo quedó claro que la falta de tiempo por parte de todas nosotras había limitado las tareas de lectura y la creación del fichero bibliográfico que en principio habíamos previsto. En realidad las cuestiones conceptuales y teóricas habían quedado relegadas a un segundo plano, siendo suplantadas en ocasiones por los conocimientos que sobre el particular yo aportaba en las reuniones. Además, había una necesidad por parte del grupo de introducirse de inmediato en lo que considerábamos la fuente fundamental para nuestro trabajo: los informes de casos. Por eso, aunque en un primer momento habíamos pensado que la lectura y análisis de esos informes correspondían a la segunda fase del proceso, lo cierto es que en este primer año se hizo un reparto del material para que individualmente fuésemos introduciéndonos en lo que debía constituir la parte principal de la investigación: **identificar y describir problemas éticos en la práctica profesional**.

Una de las cuestiones que quisiera resaltar de la constitución del grupo es lo que yo llamaría su motivación fundamental. Pienso que a través de la expresión de expectativas durante las primeras reuniones podríamos hablar de un grupo donde la "ilu-

sión de comunicación y el placer de la palabra”<sup>7</sup> jugaron un papel fundamental a la hora de comprometerse en el proyecto. Quizás eso explique la facilidad con que nos alejábamos muchas veces de la tarea para la que estábamos reunidas, para enfrascarnos en largas discusiones de las que no siempre sacábamos conclusiones. En definitiva, contrariamente al grupo centrado en la tarea, el nuestro daba relevancia a los procesos afectivos e interrelacionales.

De todos modos eso que parece que caracteriza a algunos grupos de discusión, no era más que un reflejo de nuestras ganas de aprender y de hacerlo a través de los demás, aceptando de antemano la pluralidad de creencias, ideas, estilos de vida, de cada una de nosotras, no como un “handicap”, sino como una oportunidad de poner en cuestión lo propio.

No obstante la producción concreta durante esta primera fase de trabajo fue importante. En concreto consistió en:

- Revisión bibliográfica sobre Ética Profesional y del Trabajo Social.
- Realización de un modelo de ficha de contenido bibliográfico.
- Elaboración de un anteproyecto.
- Inicio de lectura individual de los informes para posterior análisis y sistematización.

### ***Interpretar como método***

Hay quien dice que la investigación cualitativa no es dominio exclusivo de los científicos, sino también de

artesanos y artistas (Stake, 1988). Así, nuestra experiencia ya como equipo ha sido la de ir aprendiendo sobre la marcha a resolver las dificultades que presentaba la tarea analítica de interpretar y dar sentido a una documentación elaborada por otros.

Precisamente fue esa sensación de lentitud lo que obligó en cierto modo al grupo a ampliar las horas de dedicación. Así que decidimos utilizar un fin de semana cada mes para acelerar el trabajo. Aprovechamos que una de las personas del grupo nos podía ofrecer una casa donde poder estar juntas y trabajar en un ambiente relajado y proclive a la tertulia y la divagación. *Probablemente es cierto* que “de la discusión nace la luz”, pero también es verdad que esa tensión existente en el grupo entre “el placer del habla” y el trabajo concreto que hay que realizar, en este caso, ha alargado en exceso este proceso.

En las largas sesiones de fin de semana, la tarea de interpretación ocupaba gran parte del tiempo de trabajo. Teníamos que organizar unos datos que habían sido recogidos de forma poco sistemática por los estudiantes y eso requería un trabajo minucioso de lectura e interpretación. Pronto comprendimos que estábamos ante una información rica en situaciones éticamente problemáticas, pero ante las cuales era casi imposible tener una visión unitaria.

Efectivamente cada informe contenía al menos una historia, pero algunas de estas historias tenían un final, es decir, había una toma de decisiones por parte de alguno de los

protagonistas: profesionales o alumnos en prácticas; otros, sin embargo, eran relatos inacabados con interrogantes y cuestiones abiertas a la discusión. Por otra parte, en nuestras interpretaciones no pocas veces aparecían más cuestiones éticas de las que los redactores del informe habían señalado para el caso. No siempre era fácil llegar a ese tipo de conclusiones; el Role-Playing, como técnica grupal nos ayudó en algunas ocasiones a descubrir situaciones que no aparecían como moralmente significativas en los relatos escritos.

En definitiva, la propia investigación nos fue reafirmando en la idea de que más que identificar y describir problemas éticos en la práctica profesional, era más exacto hablar de construir, a partir de un grupo de casos, cuya finalidad en el aula había sido cumplida, otras historias o situaciones, cuya realidad era tan subjetiva como la original, pero no por ello desdeñable. De hecho, la mayor parte de los investigadores cualitativos de hoy piensan que el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre (Stake, 1998).

Una vez tuvimos claro el tratamiento que queríamos dar a los informes, empezó el proceso de elaboración de documentos de registro que posibilitaran la tarea que nos proponíamos. Había que destacar de los informes aquellos elementos esenciales que constituían cada historia, independientemente de su singularidad. Naturalmente la elección tenía que hacerse en función de lo que nos proponíamos estudiar, así que una vez leídos los in-

formes acordamos que en los registros debían aparecer al menos tres elementos:

1. Una realidad contextual determinada.
2. Unos actores reales.
3. Uno o más problemas morales.

Los instrumentos de registro se fueron modificando y perfeccionando en la propia dinámica de elaboración y nos permitieron ver las historias de forma individual y también clasificadas en grupos. Exactamente decidimos destacar en esta clasificación el ámbito de actuación y tipo de servicio concreto en que sucedía la historia, teniendo como marco de referencia el sistema de servicios sociales catalán, donde nos movíamos<sup>8</sup>. De esa forma podríamos tener una visión general de qué tipo de problemas se daban en los servicios de Atención Primaria y en la red de Servicios Especializados.

Pero si entre la vida narrada y la real existe ya un abismo en el que los matices y la complejidad de ésta escapan y se resisten al relato, cuando pretendemos que esa riqueza quepa en una categoría, entonces esa resistencia nos parece doblemente infranqueable y acaba por vencernos. Y es que poner nombre a las cosas, aunque sea absolutamente necesario, obliga a simplificar la realidad. Nuestro trabajo iba avanzando en ese sentido de ir construyendo cierto tipo de conocimiento, a partir de unas experiencias vividas por otras personas de cuyos sentimientos y luchas conocíamos muy poco. Pero si conseguíamos con ello poner sobre el tapete suficientes interrogantes y cuestiones abiertas

sobre las que hacer reflexionar a los profesionales, nos dábamos por satisfechas. Por ello, tras muchas sesiones y debates en los que se planteaba la utilización “instrumental” que estábamos haciendo de la de los casos y su validez ética, decidimos seguir adelante desafiando, en cierto modo, los mitos del objetivismo y subjetivismo presentes en nuestra cultura, que omiten una comprensión basada en la interacción y la comprensión creativa (Lakoffa y Johnson, 1995).

He señalado anteriormente la dificultad que supone establecer categorías para una realidad demasiado compleja y que se resiste a ser definida de ese modo. Pues bien, el siguiente paso en la tarea que nos habíamos propuesto fue intentar convertir el **problema** en **pregunta**. Sabíamos por propia experiencia que ante una situación difícil moralmente hablando, las personas solemos entrar en conflicto. Este conflicto ha sido descrito por algunos filósofos como una “tensión” (Beauvoir, 1968), otros denominan a tales situaciones “dicotomías existenciales” (Fromm, 1995), y es que el drama humano es precisamente tener que elegir y tener que asumir las propias decisiones.

Pues bien, después de muchos ensayos y tiempo de búsqueda, nos pareció que podríamos construir **dilemas** tomando como punto de partida los problemas que previamente habíamos identificado o construido a partir de los casos analizados. La idea surgió de las lecturas paralelas que el equipo de investigación iba haciendo, pero también del contacto con otros profesionales de la docencia, cuyos

planteamientos coincidían en gran parte con los nuestros<sup>9</sup>. Fruto de ambas circunstancias fue la adopción del **dilema** como esquema descriptivo de la experiencia moral de los trabajadores sociales.

Algunos psicólogos constructivistas, especialmente aquellos interesados por el desarrollo de la moralidad en la persona, consideran que ante situaciones problemáticas en las que se ha de decidir entre dos valores enfrentados y por tanto es difícil tomar una decisión respecto a la mejor acción posible, los individuos sufren un **conflicto cognitivo**. A esta experiencia, a la vez psicológica y moral, es lo que se denomina **dilema moral**<sup>10</sup>. Otros autores hablan de situación problemática que parece negar una resolución satisfactoria. Es, por tanto, una situación complicada en la cual, quien decide, ha de escoger entre dos o más opciones igualmente valiosas desde el punto de vista ético. Se suele hablar también de colisión de deberes y hace referencia a cuando una misma persona se encuentra sujeta simultáneamente a diversas obligaciones que en principio o en una circunstancia concreta se excluyen mutuamente y que, en cambio, pueden ser igualmente vinculantes (Otfried, 1994).

Como se puede ver, este planteamiento ofrecía una posibilidad de organizar nuestros datos de una forma muy fiel y coincidente con la experiencia real de los profesionales. En efecto, es fácil observar cómo los trabajadores sociales pueden encontrarse en situaciones en que han de cumplir con la obligación que han ad-

quirido con la institución o empresa en la que trabajan y, sin embargo, que esa obligación esté claramente en conflicto con los intereses y necesidades de los usuarios/clientes a los que también se debe. Este es sólo uno de los posibles dilemas que viven no sólo los profesionales del Trabajo Social, sino todo aquel que por las características de su trabajo se encuentra comprometido con diversas instancias.

Así pues, construyendo dilemas lo que hacíamos era convertir una vivencia humana, como es la experiencia profesional de los trabajadores sociales, en un esquema lógico que, como cualquier construcción intelectual, no dudamos puede parecer simplificador y hasta simple, cuando lo comparamos con la vida real.

Uno de los resultados de esta fase de discusión fue la eliminación de muchos informes por la dificultad de construir dilemas a partir de su contenido. Llegamos a esa conclusión después de considerar algunas situaciones conflictivas descritas en los informes, cuyas características nos hacían dudar. Por ejemplo, un trabajador social puede encontrarse en una situación en que un amigo le pida que falsifique datos a su favor, para obtener así algún tipo de servicio o beneficio que en principio no le corresponde. No preguntábamos si aquí la pregunta ¿qué debo hacer? es procedente, teniendo en cuenta que en el dilema deben enfrentarse valores de igual jerarquía que precisamente por ello resulta difícil resolver en un sentido u en otro. Finalmente llegamos a la conclusión de que no es adecuado

que un profesional conculque ciertos principios éticos y deontológicos en beneficio propio o de sus amigos.

En definitiva, a partir de la adopción de unos criterios claros para definir lo que es un **dilema moral**, mucha de la información con la que contábamos debía ser analizada muy concienzudamente para discriminar entre verdaderos dilemas, en el sentido de que pueden ponerse a discusión por su ambigüedad, y situaciones que no son aceptables desde unos criterios de eticidad que naturalmente fueron decididos por el grupo<sup>11</sup>. Como consecuencia de esta fase de análisis nos hemos encontrado con que, de cien informes, no vamos a poder sistematizar, según este esquema analítico, más que unos 60 o 70 aproximadamente.

Mientras todo esto sucedía, no sin los naturales conflictos, retrocesos y avances que en la vida de cualquier grupo son inevitables y hasta saludables, nuestro trabajo fue perdiendo esa invisibilidad que por su propia naturaleza voluntarista le había caracterizado. El hecho de presentar nuestro trabajo a distintas instituciones, buscando cierto apoyo económico y, por qué no decirlo, reconocimiento social, fue modificando nuestra dinámica grupal<sup>12</sup>. Esta especie de "puesta de largo", en la que delante de los demás asumes un nuevo status, implica por un lado ciertos privilegios, pero por otro cierta asunción de responsabilidades.

El estilo no directivo que había caracterizado mi propio rol era evidente que posibilitaba una estructura grupal donde las jerarquías estaban

difuminadas. Sin embargo, ahora, al tener que institucionalizar la investigación, exigencias externas e independientes de nuestra propia voluntad, obligaban a determinar una cabeza visible, es decir, que alguien apareciera como director/a del proyecto y responsable del resultado. Aunque esa situación forzó una re-definición de nuestros primeros planteamientos y, por tanto, un re-ajuste en las relaciones intergrupales, el horizonte estaba claro y el camino era la tarea en la que estábamos comprometidas. A partir de ese momento el grupo se orientó a la producción, dando prevalencia a la tarea a realizar, sobre aquel deseo y placer de la palabra que nos caracterizó al principio.

Asimismo, la elaboración y redacción del proyecto definitivo puso en evidencia la flexibilidad del diseño — cuando lo hay— de las investigaciones cualitativas. Desde el primer documento elaborado entre todas hasta ese momento habían cambiado bastantes de nuestros planteamientos y, aunque nos daba cierta inseguridad esa falta de delimitación, también nos fiábamos de las voces que nos llegaban advirtiéndonos que el método, como dice la significación etimológica del vocablo, “es el irse haciendo de la cosa misma” (Aranguren, 1997: 18), o en palabras de Machado, “se hace camino al andar”.

Pero en una andadura como la que he intentado narrar, de la forma lo más sintética y fielmente posible, hay circunstancias imprevisibles que obligan a seguir otro ritmo, a hacer un alto en el camino, incluso a viajar solo algunos tramos. Algo parecido es lo

que ha ocurrido con nuestro grupo de trabajo. A pesar de la ilusión y el compromiso inicial, la realidad material se impone y varias personas tuvieron que abandonar el proyecto para dedicar su tiempo a otras actividades con las que además de compromiso moral, tenían otro tipo de obligaciones más perentorias. El camino, sin embargo está ahí y, por suerte, siempre hay alguien dispuesto a incorporarse generosamente y dar apoyo a los que quedan<sup>13</sup>. Así que seguimos en la tarea de recorrer al menos los tramos para los que creemos estar preparadas; otros deberán arriesgarse en un intento de ir completando esa andadura interminable que es aprender.

## Bibliografía

- AA.VV. (1984), *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea.
- AA.VV. (1995), *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*, Valencia, La Nau.
- ARANGUREN, J.L. (1997), *Ética*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- BANKS, S. (1997), *Ética y valores en Trabajo Social*, Madrid, Paidós.
- BEAUVOIR, S. (1968), *Per una moral de l'ambientat*, Barcelona, Edicions 62.
- CAMPS, V. y GINER, S. (1998), *Manual de civisme*, Barcelona, Ariel.
- COLLEN, F. (1992), “Borderline. Por una ética de los límites”, *Isegoria. Revista de Filosofía Moral y Política*, nº 6, pp. 83-95, Madrid, Consejo Superior Investigaciones Científicas.
- CORTINA, A. (1986), *La Ética de la sociedad civil*, Madrid, Anaya.
- CORTINA, A. (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial.
- CORTINA, A. (1993), *Ética aplicada y Democracia Radical*, Madrid, Tecnos.
- DESCARTES, R. (1971), *El Discurso del método*, Madrid, Alianza.
- DEWEY, J. (1989), *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.



- FREIRE, P. (1994), *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI.
- FROMM, E. (1995), *Per una ética humanística*, Barcelona, Edicions 62.
- HORTAL, A. (1995), *Ética. Los autores y sus circunstancias*, Madrid, U.P.C.
- IBÁÑEZ, J. (1988), *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*, Madrid, Siglo XXI.
- KOHLBERG, L y TURIEL, E. (1981), "Desarrollo moral y educación moral" en LESSER, G. (ed.), *La Psicología en la práctica educativa*, México, Trillas.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1995), *Metáforas en la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- OTFRIED, O. (1994), *Diccionario de ética*, Barcelona, Crítica.
- ROGERS, K. (1986), *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*, Barcelona, Paidós.
- STAKE, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.

## Notas

- 1 Véase además, CORTINA, A. (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial. De la misma autora puede consultarse *Ética aplicada y Democracia Radical*. Madrid, Tecnos, 1993.
- 2 Utilizo el tiempo pasado porque este método lo he podido practicar mientras mi asignatura tenía carácter optativo y el número de alumnos era de cuarenta como máximo. Además coincidía con la realización de las prácticas de tercer curso. Actualmente la asignatura es obligatoria y se imparte en segundo curso.
- 3 Quiero aclarar que tanto en las clases como en la redacción de los informes se ha respetado la confidencialidad respecto a personas, organismos y entidades de todo tipo. No se han utilizado, por tanto, nombres ni datos que puedan identificar a los protagonistas de estos casos.
- 4 Quiero dar las gracias a todas las personas que han pasado por mis clases de forma optativa y han colaborado en la experiencia. En el momento de llevarla a cabo ninguna de estas personas, ni yo misma, sabíamos que nuestro trabajo saldría a la luz a través de una publicación.
- 5 Aquí no quiero dejar de nombrar a las personas que han colaborado conmigo en esta

parte del trabajo. Se trata de Esther García, M. Antonia Plaxats y Neus Edo; todas ellas habían pasado por mis clases y habían manifestado una gran sensibilidad por los temas de ética, por eso les propuse colaborar en el proyecto y de forma totalmente desinteresada empezaron a trabajar conmigo. Naturalmente el contenido de este artículo lo asumo personalmente, puesto que a pesar de sus aspectos objetivos, es una reflexión donde mi subjetividad es evidente.

- 6 Hay que tener en cuenta que cada una de nosotras tenía su propia actividad profesional y por tanto el tiempo dedicado al proyecto era ciertamente irrisorio.
- 7 Dentro de la caracterización que el propio Jesús Ibáñez hace de las estructuras grupales se habla de este tipo de grupo.
- 8 Ley de Servicios Sociales 26/1985, 27 de diciembre.
- 9 Especialmente nos sirvió de orientación un libro donde viene muy didácticamente explicada la forma cómo se pueden utilizar dilemas en el aula, con la finalidad de potenciar el aprendizaje y desarrollo del juicio moral en los jóvenes. Véase: AA.VV. *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia, La Nau, 1995.
- 10 El hecho de utilizar la noción no implica que asumamos totalmente el método de educación moral propuesto por estos psicólogos. Véase al respecto: KOHLBERG, L y TURIEL, E., "Desarrollo moral y educación moral" en LESSER, G. (ed), *La Psicología en la práctica educativa*. México, Trillas, 1981. Sobre discusión de dilemas morales véase: AA.VV. *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea, 1984.
- 11 No podemos eludir los propios valores a la hora de decidir sobre este tipo de cuestiones, así que el criterio que nosotras seguimos se puede argumentar según nuestra *idea de moralidad, pero está abierto a discusión*.
- 12 Nuestro agradecimiento a la Escuela de Trabajo Social del ICESB y al Colegio Profesional de Trabajadores Sociales de Catalunya que han contribuido a la realización del proyecto con una ayuda económica.
- 13 Agradezco a Mercé Puig-Pey su apoyo y colaboración en este momento.

---

M<sup>a</sup> Teresa FUENTES CABALLERO  
Universidad Ramón Llull