

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

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

BARCELONA - 6-9 JUNY 2001



TAULA RODONA A3. LA FORMACIÓ D'ESTUDIANTS EDUCADORS EN ÈTICA PRÀCTICA: PRESENTACIÓ D'ALGUNS REPTES

François Gillet
Haute Ecole de Bruxelles,
Brussel-les (Bèlgica)

AMB EL SUPORT DE:



**Diputació
Barcelona**
xarxa de municipis

*Barcelona,
la ciutat de les persones*
Ajuntament  de Barcelona



Socrates



AMB EL PATROCINI DE:



PREFACI

Aquesta ponència té l'objectiu de retre compte d'un treball de recerca dut a terme conjuntament per diversos centres de formació en treball socioeducatiu d'Europa. El projecte assoleix, en aquest mateix moment (al final del 2000) el segon any de feina, tot i que encara li resten dos anys per desenvolupar-se.

Així, doncs, és la primera etapa del projecte la que tractaré aquí. És important d'entendre que es tracta d'un veritable treball en equip, dut a terme espontàniament, sense que hi hagi cap sol·licitud exterior. De manera que el *nosaltres* que sovint faig servir en aquesta exposició representarà el conjunt de tots els companys i amics amb qui he tingut el plaer de col·laborar fins al moment, i que els presento tot seguit:

Amiens – *Institut Régional de Formation aux Fonctions Educatives*, Amiens, França, *Françoise Ranson*

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

Brussel·les – *Haute Ecole de Bruxelles*, Bèlgica, *François Gillet*

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

Durham – *University of Durham*, Anglaterra, *Sarah Banks*

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

Hasselt – *Katholieke Hogeschool Limburg*, Hasselt, Bèlgica, *Henk Goovaerts*

Kalmar – *Kalmar Höskolan*, Suècia, *Helene Jacobson Petterson*

Lillehammer – *Lillehammer Collège*, Noruega, *Inger Norbye*

Malmö – *Malmö Höskolan*, Suècia, *Karin Sternberg*

Osnabrück – *Katholische Fachhochschule*, Osnabrück Alemanya, *Jochen Windheuser*

Oulu – *Oulu Polytechnic*, Finlàndia, *Aira Vanhala*

Porto – *Universidade Portucalense*, Porto, Portugal, *Isabel Baptista/Adalberto Carvalho*

Rorschach – *HFS Ostschweiz, Rorschach*, Suïssa, *Robert Langen*

Roskilde – *Fröbel Seminarium*, Roskilde, Dinamarca, *Kirsten Nöhr*

Torí – *Fondazione C. Feyles*, Torí, Itàlia *Maria Pidello*

Tornio – *Humanistinen Ammattikorkeakoulu* (Humanities Polytechnic), Tornio Unit, Finlàndia, *Katariina Ylipahkala*

1. INTRODUCCIÓ

L'ofici d'educador especialitzat o d'educador social és fet, d'una banda, d'experiències viscudes durant el temps en què les coses s'elaboren lentament i, de l'altra, dels esdeveniments més densos, més incisius, en què els reptes semblen poder capgirar-se molt de pressa i de vegades de manera determinant. Lentes maduracions i acceleracions sorprenents, heus aquí els dos fils essencials que teixeixen la trama de la nostra professió.

Per educar, els punts de referència i les balises ens permetran de construir un marc en què inscriure la nostra acció. Tot i això, és també l'impuls creador que ens travessa, aquell neguit per confrontar somni i realitat, que dia rere dia nodreix la nostra acció.

Les balises podrien comparar-se amb els articles dels nostres codis ètics, amb les indicacions que ens donen sobre la direcció (més que no pas el sentit?) que poden prendre els itineraris educatius en què ens trobem amb les persones que tenim a càrrec nostre. Els codis indiquen tot sovint vies concorregudes, a voltes alguna drecera, però rarament ens inciten a "abastar-ho tot".

Veurem, doncs, que la força dels codis –que és evitar la deriva aventurera– pot esdevenir també el seu taló d'Aquil·les, quan una situació concreta, immediata, exigeix una reacció o resposta per a la qual no es preveu res als codis. És en aquest punt que la posició ètica, com a impuls creador requerit per les circumstàncies, podrà, tot suscitant una interpel·lació dels valors professionals viscuts per l'educador, prendre el relleu allà on els codis no ens aportin prou claredat.

Per fortuna, les situacions en què es poden articular les referències als codis i a la reflexió ètica són nombrosos, però aquest no és tant el propòsit d'aquest article. Retinguem simplement que en aquests casos, en què diversos professionals treballen en les diferències que hi ha en les seves reaccions davant d'un mateix problema viscut, podem classificar dos possibles estils de manera de fer:

- Si es fa referència en primer lloc al codi, cosa que dona peu tot seguit a un posicionament ètic d'uns i altres sobre això.
- Si es fa referència en primer lloc als valors amb què cadascun dels participants es posa en contacte en el pla professional, per confrontar-los després amb els articles del codi.

En tots dos casos, la decisió es pren simultàniament en el terreny de la deontologia i de l'ètica. Els interlocutors confirmen el seu acord o desacord comparant els seus valors professionals i tenint com a referència el codi. Aquesta és una de les característiques del treball en equip, construir-se amb el temps, en el transcurs d'unes etapes en què cadascun acabarà posicionant-se en els plans ètics i deontològics, davant dels problemes que dia rere dia s'anirà trobant a la feina.

Aquestes anades i vingudes entre un mateix i els altres, entre ètica i deontologia, permet a cada educador d'afinar la percepció dels seus valors personals i dels valors dels companys, i aprofundir en la comprensió dels codis ètics que serveixen de referència a l'equip.

Tornem al nostre concepte d'ètica pràctica.

Una hipòtesi de fonament d'aquest article és que l'ètica pràctica neix arran de diverses trobades i confrontacions:

- Confrontació d'un educador amb ell mateix, que es tradueix a prendre una posició i construir una ètica personal.
- Confrontació de l'educador amb el seu equip en l'elaboració d'una ètica professional (codis implícits evolutius).
- Confrontació entre l'ètica professional d'un equip o d'una institució amb els codis existents que s'han de prendre o que es volen prendre com a referència.

Així, doncs, ni pensaments de presentar l'ètica pràctica com si fos "a distància o més enllà dels codis". En tot moment s'hi pot recórrer per comparar-los. De vegades haurà de jugar tota sola per donar resposta a una mancança, una llacuna. Però tan bon punt aquest buit hagi estat travessat, aleshores caldrà restablir la referència comuna, procurant que el comportament improvisat tingui cabuda en el consens professional.

Un altre malentès que seria bo d'esvair des del principi és el divorci entre ètica pràctica i filosofia moral. Hi ha filòsofs que veuen en l'ètica pràctica una mena de "filosofia salvatge" del tipus que hem vist sorgir als "café-philo" en els darrers anys. El propòsit no és envair un terreny que no és el nostre, sinó més aviat trobar les eines per continuar la nostra feina d'acció reflexionada –o de reflexió en acció– en els moments en què ens falten les referències i balises –incloent-hi les de la filosofia moral.

En una societat en moviment i multireferencial com la nostra, en que plètora i penúria de valors no són sempre clarament identificables, les referències i balises s'anul·len a voltes entre si fins al punt de deixar ben buit un espai de decisió en què l'educador de totes maneres haurà d'actuar. Això no treu importància de cap manera a una reflexió de tipus moral i filosòfic; al contrari, de fet pot ser fins i tot un aliment força interessant.

"La decisió, sigui individual o col·lectiva, és l'etapa d'interpel·lació ètica per excel·lència. La decisió és l'ètica en acció".

(Reflexió extreta d'un grup de discussió a Anvers)

Per tal d'entendre més bé "com funciona" aquesta ètica pràctica, és absolutament necessari posar-se en el terreny, en diferents sectors del treball socioeducatiu. Aquest és l'interès de la investigació (encara en curs) que presento avui aquí.

Associar estudiants educadors és, d'altra banda, una oportunitat per poder confrontar els joves i menys joves principiants amb els dilemes que es troben en l'àmbit més pràctic de la seva professió.

2. L'ELECCIÓ DELS DILEMES

Tot va començar l'any 1998, arran d'un seminari organitzat per la Federació Europea de Centres de Formació en Treball Socioeducatiu (FESET) a Brussel·les. Aprofitant les taules rodones es va formar un grup de professors, procedents d'uns quinze centres de formació, al voltant de Sarah Banks (Universitat de Durham), amb l'objectiu, encara poc concret en aquest estadi, de treballar amb els dilemes ètics com a eines de formació.

Una qüestió secundària, una mena de curiositat, apareixerà igualment en les motivacions dels participants d'aquest grup d'investigació europeu: hi ha diferències sensibles en la manera de viure professionalment els valors entre països del sud i del nord, d'orient i occident d'Europa? Aquesta qüestió interpel·la més a bastament la identitat professional de l'educador més enllà de les fronteres.

A mesura que el grup es va reunint, la feina s'orienta ràpidament cap a la selecció de dilemes que comportin uns reptes capaços d'estimular la discussió entorn del tema dels valors.

Ens vam dedicar aleshores a recollir textos relativament curts que ens expliquessin experiències viscudes tant per part de professionals en el terreny, com per estudiants en pràctiques. Un cop recollits els textos, la tasca següent va ser escollir-ne els que representessin una combinació dels problemes bàsics vinculats al treball socioeducatiu, posant l'èmfasi en els fets merament enunciats, i limitant la informació contextual i també les referències emocionals al mínim més estricte.

L'elecció finalment va aturar-se amb set textos. Vegem, com a exemple, l'enunciat d'un d'aquests dilemes.

2.1. Exemple 7: un nen solitari

En Hans és un nen de deu anys, que viu a la llar de protecció a la infància situada en un petit poblet. Viu en grup amb uns set nens més. Aviat serà Nadal, i tota la resta de nens tenen permís per tornar a casa i celebrar el Nadal en família. En Hans no pot tornar-hi perquè no hi és benvingut. El seu pare acaba d'anar-se'n i la seva mare no se'n pot fer càrrec. És el vespre de Nadal i en Wilhelm és l'educador que hi ha de guàrdia a la llar. En Wilhelm i el nen són tots sols a la institució, asseguts tots dos vora l'arbre de Nadal. L'arbre ja comença a perdre fulles —el director l'anomena tot fent broma "l'arbre de pluja àcida". En Wilhelm pensa en la situació. Tot i la música, sembla regnar el silenci. Ni les espelmes, el pastís i la beguda ajuden a crear un ambient festiu. És clar que aquesta és una feixuga càrrega per a en Hans.

En Wilhelm pensa en el seu arbre de Nadal, a casa, el seu orgull i alegria. Què ha de fer?

Limitar els textos ens va semblar de seguida una necessitat, per tal de convertir-los en eines de treball, tant en el marc de l'enquesta que teníem al cap dur a terme, com en els debats entre estudiants que ja sorgien com a possible continuació de la nostra investigació. La brevetat dels textos en permetia fer aparèixer dos o tres reptes essencials, cadascun dels quals amagava un dilema ètic interessant i capaç de donar pas a l'aparició de polaritzacions estimulants.

Limitar-ho a deu línies pot semblar, a primer cop d'ull, quelcom frustrant per al lector, que s'interroga pel que fa al contingut dels "espais en blanc" deixats inevitablement en sintetitzar. Aquesta crítica ens arribarà sovint quan demanem als estudiants que ens donin la seva opinió sobre la manera de fer l'enquesta per qüestionaris: "Em falten massa elements per poder decidir-me". Podem rebatre aquesta crítica amb molts arguments.

En la pràctica de l'ofici, l'educador o l'equip educatiu poden veure's amb l'obligació de decidir en funció dels únics elements coneguts de la situació, sense que se'n pugui saber més. En la realitat també ens trobem amb "espais en blanc" amb els quals hem de treballar... Aquest és un dels aspectes clau de l'ètica pràctica: de vegades cal decidir partint d'una informació que, en qualitat i quantitat, pot semblar-nos insuficient. Si a més a més es tracta de decidir sol i amb urgència, aleshores el procés pot semblar encara més caricaturesc, que ens obligui a agafar ànims ràpidament per prendre la nostra decisió a partir d'una simple informació, a l'instant i amb reptes de vegades fonamentals.

Els "espais en blanc" representen una molèstia, especialment per als estudiants que disposen de molt poca experiència pràctica en la professió. En efecte, aquesta experiència ens permet de reconstruir en part la informació que falta, reconstituir certs elements que no s'han dit –o escrit– *hic i nunc* (aquí i ara). Permet d'establir una relació amb altres situacions, altres contextos en què potser disposàvem del que aquí ens manca. Amb la cura que mostra aquell que ha après que *comparació no és raó*, l'educador experimentat pot reconstituir una part de la trama sobre la qual s'entrellacen els reptes actuals. A la nostra enquesta, constatarem que hi ha clares diferències en el nivell de frustració davant d'històries breus entre els estudiants en formació inicial (divuit-vint-i-cinc anys) i aquells que estan dins un període de formació "en actiu", ja en l'àmbit laboral des de fa cert temps i que són més grans (vint-i-cinc-quaranta-cinc anys). La manca de certa informació per als primers –per exemple, *quin és el motiu de la discussió dels pares?*, a la nostra història– és relativitzada millor pel segon tipus d'estudiants, ja que ja s'han trobat amb molts casos de nens víctimes de desavinences conjugals i que han après a reaccionar per damunt, o per sota, dels esdeveniments viscuts en el primer sentit.

Un argument que es dirigeix en contra de l'ús de textos massa llargs és que la llargada dels textos pot, paradoxalment, disminuir la implicació en el debat d'un dilema. Els nombrosos elements inclosos en les històries massa extenses poden conduir a un procés intel·lectualitzador que comporta el perill de distanciar-se massa, tant dels esdeveniments com d'un mateix, en lloc de fer atenció als valors d'un mateix. Tot i això, com veurem, és una etapa indispensable en tot debat seriós relatiu a dilemes ètics. Així, doncs, sembla que el fet de limitar els textos representa una elecció adaptada a un objectiu doble, una enquesta i uns debats.

Quan la reflexió del nostre grup s'apliqui més endavant a l'ensenyament i a la formació en ètica pràctica, veurem que els textos més llargs passen a ser més clars i practicables, perquè es basen en la feina ja realitzada amb els textos breus.

2.2. Els Qüestionaris Individuals

L'objectiu de l'enquesta realitzada en gairebé seixanta estudiants, procedents d'unes quinze institucions europees, no era pas aportar respostes definitives sobre la legitimitat del debat entorn dels dilemes ètics, sinó proporcionar una sèrie d'observacions que poguessin alimentar la nostra reflexió respecte a la manera en què els estudiants s'hi enfrontaven. En cadascun dels set dilemes proposats es demanava respondre les preguntes següents:

1. Quins són els desafiaments ètics que implica aquest cas?
2. Per què creu que apareixen?
3. Aquest cas plantejaria un dilema si vostè fos l'educador en qüestió?
4. Quina informació més li caldria abans de decidir la manera d'actuar?
5. Basant-se en la informació que té aquí, com actuaria si es trobés al lloc de l'educador?
6. Quins motius donaria per decidir actuar en aquest sentit?
7. Quins són els nous problemes ètics que podrien derivar-se de la seva decisió?

Una de les introduccions al conjunt del qüestionari estipulava el següent:

"Llegiu cadascun dels exemples. Són força curts i potser tindreu la necessitat de saber més de cada cas abans de decidir com actuar. Això no obstant, proveu de treballar amb l'única informació que us proporcionem. Potser no teniu experiència personal en el tipus de feina descrita. Tot i això, imagineu-vos que sou un observador que contempla la situació i pensa quins són els reptes ètics, i com us sembla que l'educador hauria d'actuar, a partir del que coneix de la situació."

Sense voler deixar constància de tota l'anàlisi dels resultats, ja que seria massa feixuga, ressaltarem alguns aspectes que ens ajudaran a il·lustrar en particular el propòsit d'aquest article.

2.3. Diferències entre Països

Hi ha poques diferències entre països clarament contrastades pel que fa al posicionament dels estudiants en els set casos i, de totes maneres, com que la nostra mostra és petita, no se'ns permet d'extreure'n una conclusió definitiva. Si més no, paga la pena destacar-ne alguns matisos.

En el cas del nen solitari, per exemple, el repte de separar allò *personal* d'allò *professional* apareix de manera clara arran de la qüestió següent: hem d'acollir aquest nen en la nostra família essent un vespre de Nadal? Es comparen les respostes a aquesta pregunta entre institucions de diferents països (vegeu l'article publicat per Sarah Banks a la revista *Social Work in Europe*, volum 6, núm. 3, 1999: "*The personal & the professional: perspectives from European social education students*", d'on s'extreuen les anàlisis següents).

És clar que entren en joc certs motius de tipus individual, com el que va expressar una estudiant amb experiència de trenta-sis anys a Malmö:

"He treballat en psiquiatria durant vint anys, i allà és impensable endur-se, encara que només sigui un cop, un pacient a casa, és una norma absoluta. I bé, en llegir això penso que naturalment que tinc ganes d'endur-me el vailet a casa, de fer-li conèixer la meva família i donar-li l'oportunitat de passar un Nadal feliç [...]. Espero que si un dia em trobo en aquesta situació podré fer-ho, ja que és un dels motius pels quals vaig abandonar la psiquiatria."

Si més no, es poden argüir motius culturals, com el diferent pes que l'equip educatiu atorga a les normes professionals o altres motius vinculats a les tradicions culturals per Nadal. Quan expliquen els seus motius, diversos estudiants de Durham es mostren particularment conscients del seu paper professional: "una actitud d'una altra mena seria poc professional i em posaria en una situació delicada" o "a mi em paguen per dur a terme aquesta feina". Això reflecteix potser la particular situació del treball social i socioeducatiu a la Gran Bretanya, on s'experimenta un notable augment de procediments i normes per tal de protegir els treballadors i usuaris contra possibles errors i acusacions de mala pràctica. Es concedeix menys espai a la "discreció professional" (en els països llatins es parla, d'altra banda, de "secret professional") i els treballadors tenen més tendència a seguir les normes. El motiu pel qual tants estudiants d'Amiens opten per endur-se en Hans "fora de la institució però no a casa" pot relacionar-se no només amb el seu desig de no barrejar l'àmbit personal amb el laboral (un tema molt present en la cultura professional francesa), sinó que també es pot relacionar amb una oferta més gran d'activitats de lleure, cosa menys freqüent a la Gran Bretanya. D'acord amb el professor d'Amiens, Françoise Ranson, "sortir seria la solució més acceptable (segons les normes professionals) per tal de millorar la situació".

No hi ha una explicació simple per al fet que els estudiants escandinaus estiguin disposats a endur-se el nen a casa. Les possibilitats són les següents:

- El caràcter específicament familiar de les festes de Nadal.
- Les normes professionals menys rígides.
- La poca experiència dels estudiants, que encara no s'han immers prou dins la cultura professional.
- El fet que els treballadors d'aquests països intentin privilegiar les relacions personals amb els usuaris.

Seria perillós generalitzar en aquest darrer punt, però és interessant d'observar que una part de la literatura sueca sobre l'ètica argumenta en contra de la separació entre l'àmbit personal i el professional, tal com va escriure Ronny l'any 1993: "el prerrequisit d'una acció pròpiament ètica en treball social seria que el treballador tingués cura de tot aquell que demana ajuda. El treballador ha de gosar i ser capaç d'obrir-se al client: ha de ser capaç de ser ell mateix, tots els sentits oberts, amb sentiment i empatia. Les tècniques i les rutines, igual que l'interès professional, poden impedir que el treballador social actuï humanament".

Una estudiant danesa descriu: "Pensant humanament m'agradaria de manera espontània endur-me en Hans a casa, amb mi, però després de reflexionar-hi amb deteniment i amb els coneixements pedagògics que tinc, m'afanyaria a abstenir-me de fer res". Els seus motius són: "No crec que sigui bo apropar-me massa en la meua relació amb el nen, perquè crec que aquesta proximitat és més fruit de les necessitats d'en Wilhelm, l'educador, que no pas de les del nen". És una de les poques estudiants que esmenta el perill de l'intrusisme de les necessitats de l'educador. Reconeix que la mateixa naturalesa del paper professional és no sentir-se massa implicat i, per tant, decidir de no endur-se el nen a casa. Això no obstant, planteja una qüestió més àmplia, la de saber si aquest és de fet el millor camí per edificar el paper del professional.

La distància professional, no és de vegades massa exagerada quan es tracta d'ajudar els altres? Podem tornar-nos insensibles a certes emocions a còpia de distanciar-nos-en. Podríem fer perfectament que aquest nen passés una bona estona a casa seva i això no es veuria malament. Per què els professionals tenen tant temor d'implicar-se massa? I què es considera massa?

3. ELS MOTIUS DE L'ACCIÓ

Els motius que aporten els estudiants per justificar les seves decisions poden proporcionar-nos algunes respostes a aquestes qüestions. Aquesta varietat de motius es pot classificar i il·lustrar de la manera següent:

- *Pel bé del nen:* és la resposta que la majoria dona com a motiu per endur-se'l a casa o no fer-ho. El seu bé es considera tant en termes de

felicitat immediata, de plaer i de no-soledat –“Voldria donar-li aquesta oportunitat i aquesta felicitat” (Malmö)–, com en termes de conseqüències a més llarg termini –“No vull endur-me'l a casa perquè això pot repercutir amb greus conseqüències per a mi i per a ell” (Torí).

- *El bé de totes dues parts*: “És l'únic que puc fer pel nen, per mi i per tots dos” (Jaegerspris DK).
- *Motiu concret pràctic*: “És important que aquest nen pugui sortir del lloc on viu tot l'any per anar a prendre una mica d'aire i aclarir l'esperit” (Amiens). “Ha de fer-se un *break* aquesta tarda, un altre entorn” (Durham).
- *Els drets del nen*: n'hi ha molts que parlen del dret del nen de passar un bon Nadal. “Aquest nen també té dret de tenir una mica de felicitat” (Brussel·les).
- *Els desitjos del nen*: “Com a educadors, hem de fer el que vol el nen, no el que vulguem nosaltres. Els desitjos del nen són més importants que els nostres desitjos a la feina (Hasselt B). “M'agradaria que en Hans s'ocupés de la seva situació personal de manera creativa: que s'apoderi ell mateix dels seus desitjos i de les seves esperances” (Osnabrück D).
- *Principi universal*: “M'agradaria fer-ho amb tot aquell que necessiti bones experiències. Jo sóc el responsable i m'hauria agradat que els altres fessin alguna cosa per mi si em trobés en aquesta situació” (Jaegerspris). “Això seria humà” (Copenhaguen). “Crec que els nens han de poder aprofitar el temps per Nadal” (Oulu F).
- *Professionalitat*: que sempre es treu per no endur-se el nen a casa: “fer el contrari seria antiprofessional i em posaria a mi mateix en una situació delicada” (Durham). “Això podria posar a l'educador en un dilema” (Amiens).
- *El tipus de relació i el perill de l'intrusisme de les necessitats de l'educador*: com hem vist anteriorment, únicament una estudiant danesa esmenta aquest motiu.
- *Els sentiments de l'educador*: tres estudiants comencen la seva resposta referint-se als sentiments de l'educador: “Em sap greu per ell” (Malmö). “Em sap greu quan penso que en Hans no passa un bon Nadal” (Oulu). “Em preocupa aquest nen: puc sentir la seva soledat” (Röskilde D).

Com que cap estudiant té en compte tots aquests factors, el fet que totes aquestes maneres de conceptualitzar, construir i justificar l'acció hi siguin presents, mostra la varietat de perspectives aplicables a un problema o dilema ètic en concret.

N'hi ha que preveuen les conseqüències de les seves accions centrant-se en el bé del nen, o de totes dues parts, o fins i tot de la resta de nens de la institució. Això podria definir-se com una línia d'argumentació utilitària (vegeu Banks, 1995, per a una discussió sobre els diferents enfocaments de l'ètica).

N'hi ha d'altres que se centren en els drets del nen (com a instància dels drets de l'home en general) o en els principis generals, com per exemple, "fes el que t'agradaria que et fessin a tu" o "separar sempre feina i vida privada". Aquests són els dos enfocaments que més es basen en els drets i principis, que se centren menys en les conseqüències de l'acció i més en la seva naturalesa i en el deure a complir (enfocament deontològic o kantianista).

També n'hi ha que observen la particularitat de la situació i tenen en compte el tipus de relació i/o sentiments de l'educador (més propers a una ètica de l'acompanyament). Les respostes mostren que aquests estudiants creuen que l'ètica és més que una qüestió de principis generals o de raonament lògic, tot i que hi tinguin el seu paper. Estan disposats a tenir en compte les emocions i sentiments, i a pensar en les especificitats de les situacions. És interessant de veure que ben pocs estudiants al·ludeixen a l'impacte que podria tenir en la seva pròpia família el fet d'acollir el nen a casa (cosa que donaria peu a desafiaments ètics en la vida privada").

4. CONCLUSIÓ: ELS NOSTRES OBJECTIUS I PROJECTES PEL QUE FA A L'ÈTICA

Les diferències culturals, les diverses maneres d'actuar i els motius aportats per a l'acció, les tres grans perspectives d'enfocament, aquí tenim algunes claus que ens animen a tirar endavant les nostres recerques. Una de les repercussions que veurem serà l'enregistrament en vídeo d'uns debats entorn d'alguns dels set dilemes proposats a l'enquesta. Una altra serà el desenvolupament d'una reflexió sobre les maneres d'ensenyar ètica. Tot i que abans de parlar-ne és hora de tornar a centrar-nos en els nostres objectius i fer valoració del camí recorregut. Aquests són els nostres objectius, tal com foren presentats al congrés Feset de París el novembre de l'any 2000.

La nostra finalitat és desenvolupar la comprensió que tenim de "com els estudiants conceptualitzen i discuteixen els dilemes ètics, quins tipus de reptes identifiquen com a problemàtics i com pot la seva formació preparar-los millor per a la dimensió ètica de la seva pràctica".

El nostre projecte ateny l'ètica professional, que implica tenir en compte les qüestions del que és vertader i fals, del que és bo i dolent, en el context de la pràctica professional. El nostre angle no és la filosofia moral (desenvolupament de teories del que és vertader i del bé), cosa que no significa que les teories de l'ètica no puguin ser-nos útils. Simplement, la nostra atenció se centra en dilemes pràctics i en la manera en què els estudiants hi reflexionen.

Pot ser important que els nostres estudiants estudiïn les teories d'Emmanuel Kant, John Stuart Mill, Jean-Paul Sartre o Knud Løgstrup, però el nostre propòsit no ha estat, fins ara, explorar com les ensenyem. La nostra visió de l'ètica professional –o ètica pràctica– és que és fonamental que els

professionals –i, per tant, els nostres estudiants– tinguin la capacitat i el desig de reflexionar i de construir el seu raonament arran d'uns dilemes ètics especialment interpel·lants en la pràctica de la seva feina.

Creiem que fomentar una reflexió ètica és un dels papers més importants que han de tenir els professors en els centres de formació en treball socioeducatiu, per desenvolupar aquelles aptituds en els educadors que els permetin d'elaborar el seu propi raonament, més que no pas intentar seguir sempre una norma.

Heus ací veritablement el nostre projecte: continuar la nostra instrucció observant com parlen de reptes i de dilemes els nostres estudiants, per posar a punt unes eines que els animin a desenvolupar les aptituds necessàries per portar a bon terme la seva acció professional en situacions èticament delicades.

Aquest projecte s'ha dut a terme amb el recolzament de la Comunitat Europea.

El contingut d'aquest projecte no reflecteix necessàriament les opinions de la Comunitat Europea, ni implica cap responsabilitat per part seva.