Desafíos en la exploración y enseñanza de la doble moral de los estudiantes de Trabajo Social-UBA

Dr. Franco Damiano

Introducción

El siguiente trabajo tiene por objeto exponeralgunos de los resultadosepistémicos y pedagógicos obtenidos a partir de la aplicación de una situación de aproximación experimental en los estudiantes de la materia*Poder y control social* (carrera de Trabajo Social-UBA), entre los años 2007 y 2013.

Denominada como Actividad 1 (desde ahora ACT1), la situación de aproximación experimental fue construida con el fin de colocar a los estudiantes de Trabajo Social-UBA frente a un dilema: completar una consigna con opciones contrarias a su identidad moral o no hacerlo. Puesto en términos de las relaciones sociales operantes allí: obedecer al equipo docente que suministra la consigna o desobedecerlo.

Su construcción estuvo signada por los fines pedagógicos de la materia, entre los que puede destacarse la centralidad de abordar la obediencia como una puerta de entrada al estudio de la dimensión poder, aunque también responde a un marco más general que atañe específicamente al Trabajo Social.

Dicho marco está compuesto, por un lado, por el largo proceso de reforma del plan de estudios en el que estuvo involucrada la carrera de Trabajo Social de la UBA y que tuvo como punto destacado la confección de un nuevo perfil profesional;por el otro, y en consonancia con el punto anterior, se encuentran las discusiones propias del Trabajo Social que advierten sobre el carácter estructurante de los dilemas en la labor cotidiana del trabajador social.

En relación con la reforma, desde el inicio se hizo explícita la disyuntivapresente en el perfil profesional: formar trabajadores sociales tecnócratas o críticos (Pagaza et al 2003). Esto es, promover profesionales que respondieran obedientemente a las órdenes de las instituciones para las que trabajan o profesionales que respondieran finalmente a los intereses de los asistidos por dichas instituciones. Al finalizar el proceso de reforma, el compromiso con la segunda opción se manifestó de manera más concreta en lo que se espera de los futuros trabajadores sociales egresados de la UBA: “Capacidad de proponer, promover y acompañar procesos de transformación en el campo social partiendo de los intereses de sectores populares” (Junta de la carrera de Trabajo Social-UBA 2012).

En cuanto a las discusiones del campo del Trabajo Social a nivel local, cabe mencionar el reconocimiento de una “dualidad de poder” como característica determinante de la profesión (Estévez 2004), y al malestar cotidiano que experimentan los trabajadores sociales como su manifestación más visible, fruto “de un sentimiento de “doble vínculo”: el de la pertenencia a una institución que lo desautoriza y su compromiso con los destinatarios de las acciones de esa misma

institución, entre su vocación por lo social e instituciones que imponen de manera autoritaria normas irracionales o francamente inmorales" (Britos et al 2006: 43). En el ámbito internacional, el carácter conflictivo que genera la "dualidad" está ampliamente reconocido: "Bystaying at thelevel of general principles, thejoint IASSW [International Association of Schools of Social Work] and IFSW [International Federation of Social Workers] statementaimstoencourage social workersacrosstheworldtoreflectonthechallenges and dilemmasthatfacethem and makeethicallyinformeddecisionsabouthowtoact in each particular case. Some of theseproblemareasinclude: a) Thefactthattheloyalty of social workersisoften in themiddle of conflictinginterests; b) Thefactthat social workersfunction as bothhelpers and controllers; c) Theconflictsbetweentheduty of social workerstoprotecttheinterests of thepeoplewhomtheywork and societaldemandsforefficiency and utility; d) Thefactthatresources in society are limited" (IASSW and IFSW 2004).

Esta breve aclaración tiene por objeto señalar que el conocimiento del modo en que los estudiantes de Trabajo Social-UBA reaccionan ante un dilema en el que se enfrentan su identidad moral y las órdenes de una autoridad, hace al conocimiento de las herramientas con que cuentan para el desenvolvimiento concreto de su labor profesional y permite así comenzar a anticipar y evaluar la capacidad instalada en ellos para cumplir con los parámetros que el colectivo profesional (representado tanto por las instituciones educativas dedicadas a la formación profesional como por las organizaciones profesionales que monitorean el ejercicio profesional) fija como horizonte ético.

Explorando la doble moral

En los 7 años en que se aplicó la ACT1, el formato fue cambiando. Producto del mayor conocimiento que obteníamos de la identidad moral de los estudiantes y de sus resistencias parciales frente a dicha actividad, aprendimos progresivamente a confeccionar un dilema más preciso, esto es, un "cerco" más opresivo (véase Damiano et al 2009). Un modo de ejemplificarlo es comparando el modelo inicial de ACT1, utilizado en el verano de 2007, con el que se aplicó durante el 2do cuatrimestre de 2013:

Versión 2007

A continuación, le contamos una situación para que nos dé su opinión.

Recientemente en su lugar de trabajo se ha producido el ascenso de uno de los empleados, llamado Pedro. El otro candidato para obtener la promoción se llama Juan. Juan es amigo personal de Pedro y compañero suyo de trabajo durante más de diez años, incluso había sido recomendado por Pedro para ingresar a trabajar.

Desde hace algunas semanas, Juan discute las decisiones de Pedro, lo contraría repetidamente en público y lleva adelante actos de desobediencia abierta frente a las órdenes impartidas por aquél. En los últimos días, habiendo sido advertido repetidamente, Juan llega por tercera vez tarde, desalineado y con claros signos de no haber dormido, sin desistir en su actitud hostil.

¿Cuál de estos castigos le sugeriría a Pedro para que le aplique a Juan? (**circule** sólo una de las opciones):

a) suspenderlo una semana sin goce de sueldo,
b) degradarlo en sus labores, asignándole tareas de menor calificación,
c) obligar a sus compañeros a realizar el trabajo que adeuda,
d) obligarlo a presentar la renuncia,
e) pedirle la renuncia,
f) echarlo sin indemnización.

Versión 2013

A continuación, le contamos una situación hipotética para que nos dé su opinión:

Lucía y Ana trabajan en el mismo Centro de Salud. Lucía es trabajadora social, Ana es su supervisora y también es trabajadora social. En los últimos días, Ana le informa a Lucía que debido a una disposición del ministerio la entrega de leche se realizará solicitando el DNI a los concurrentes, y le aclara que quienes no dispongan del mismo no la recibirán. Al llegar el momento del reparto, Lucía entrega la leche a todos sin excepción.

¿Cuál de los siguientes castigos le sugeriría a Ana para sancionar a Lucía? (*circule sólo una de las opciones*):

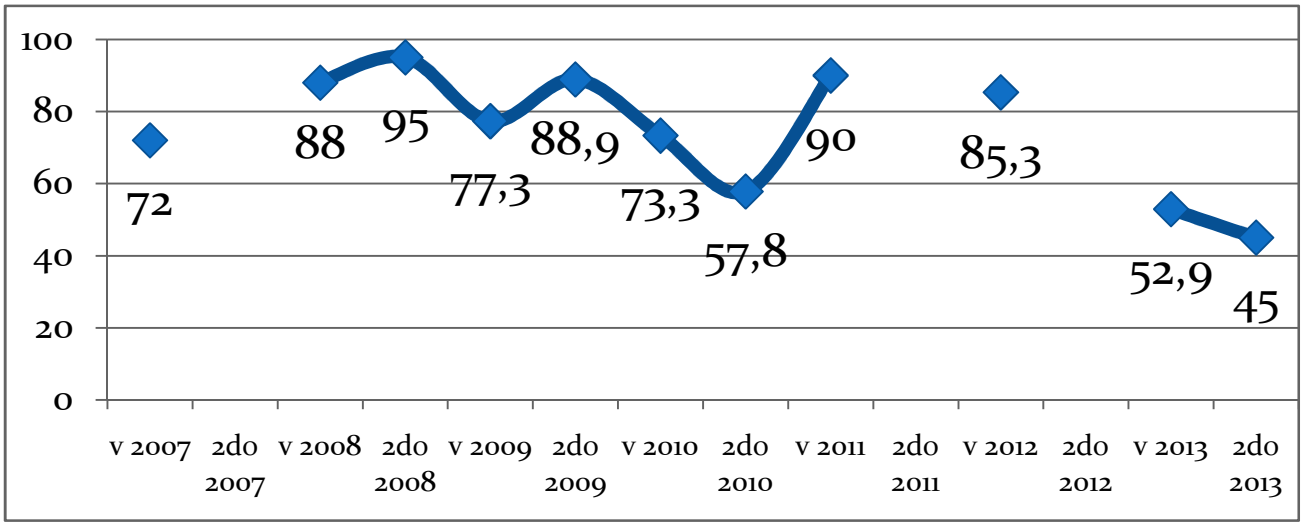
a) suspenderla una semana sin goce de sueldo;
b) iniciarle un sumario;
c) no renovarle el contrato a fin de año.

Varios elementos diferencian los modelos de la situación experimental. Destacaremos aquí los dos más importantes: a) en la versión de 2007 la ruptura normativa sucede en un ámbito laboral genérico mientras que en la del 2013 sucede en un ámbito propio del trabajo social (de hecho, la situación fue construida a partir de los relatos de distintos estudiantes acerca de conflictos vivenciados en sus prácticas pre-profesionales y laborales) y; b) en la versión de 2013 las opciones de castigo suministradas responden al conjunto de posibilidades reales en tanto que en la de 2007 se exploran formas de castigo menos dominantes.

Pero tanto una como la otra comparten un núcleo desencadenante de la acción que es similar: poner al estudiante frente al dilema de someterse a escoger una opción que considera injusta para la resolución de una situación o no escoger ninguna opción e iniciar un proceso de confrontación de la autoridad docente.

En los distintos cursos de verano y segundos cuatrimestres en que se aplicó la ACT1, éstos han sido sus resultados:

Gráfico 1: Porcentaje de estudiantes que señalan una de las opciones de castigo de la ACT1 (2007-2013).



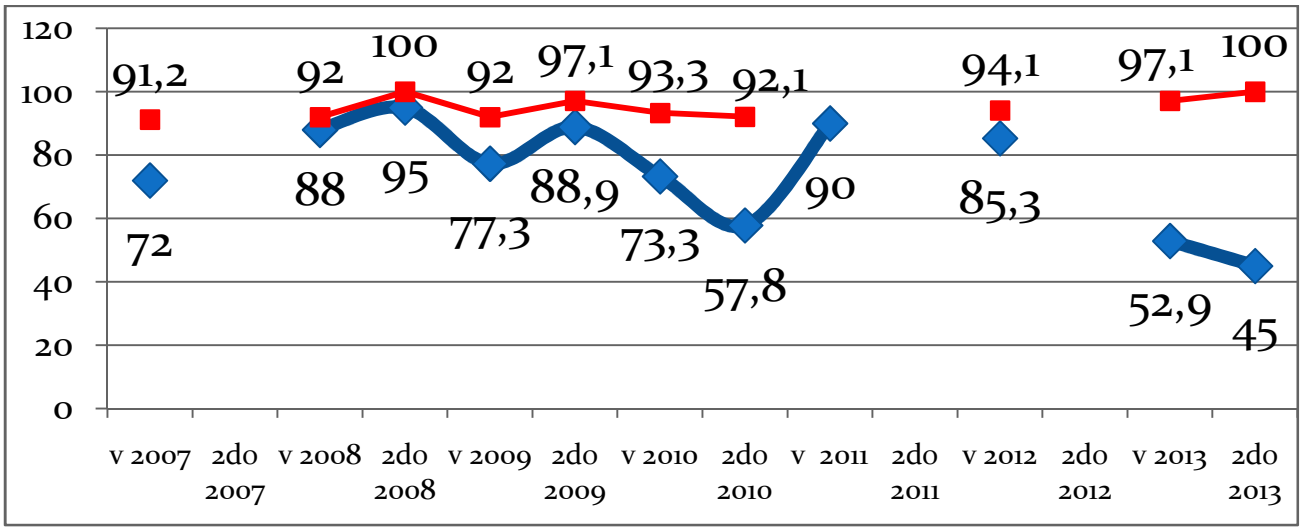
Fuente: curso de verano y 2do cuatrimestre 2007-2013 (N: 434).

De los 11 cursos relevados entre el verano de 2007 y el segundo cuatrimestre de 2013, 8 de ellos arrojaron que más del 70% de los estudiantes señaló una opción de castigo en la ACT1, mientras que en los tres restantes se mantuvo cercano al 50 %.

¿Qué advierten estos porcentajes? En primer lugar, la existencia de un equilibrio de poder desigual entre docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social-UBA. Esto es, un desequilibrio a favor de los docentes en su capacidad de instalar acciones en los estudiantes. En segundo,la capacidad de estos últimos (los estudiantes) de realizar acciones contrarias a su identidad moral por el

solohecho de ser propuestas por un equipo docente. En tercer lugar, y como lógica consecuencia de lo anterior, la existencia de una relación social de autoridad entre docentes y estudiantes.
Dicho esto, cabe aclarar que los altos porcentajes no constituyen de por sí el observable de la existencia de una relación social de autoridad entre docentes y estudiantes. El haber señalado una opción de castigo o el no haberlo hecho pudo deberse a una mera decisión individual. ¿Cómo saberlo?

Gráfico 2: Porcentaje de estudiantes que señalan una de las opciones de castigo de la ACT1 y porcentaje de estudiantes que manifiesta sentir tensión al realizar la ACT1 (2007-2013).



Fuente: curso de verano y 2do cuatrimestre 2007-2013 (N: 434).

Sin importar el porcentaje de opciones de castigo señaladas, la mayoría de los estudiantes (en algunos cursos, todos ellos) experimentaron tensión/ malestar/ disconformidad al realizar la ACT1. Así, tanto quienes cumplieron la consigna como quienes no, tuvieron que hacerlo a través del marco que la relación social con los docentes les fijaba. No se trató de una mera decisión individual sino de la posibilidad, materializada o no, de entrar en confrontación con los docentes y redefinir el estado del equilibrio de poder de dicha relación: de autoridad para los docentes, de sumisión para los estudiantes. Ese umbral de redefinición o de reproducción de la relación social se expresó en los estudiantes a través de la tensión.
Veamos a continuación algunos ejemplos concretos de esa tensión:

"Dolor en la boca del estómago, temblor en las manos";
"Quité la mirada de la hoja [ACT 1]";
"Mi cabeza me decía que no la realice, pero por otro lado creí que era necesario hacerlo" ;
"El cuerpo y el cerebro decían "no toques esa lapicera" "no elijas ninguna opción" pero después sí agarré la lapicera y sí marqué una opción. Lo que pensé no concordó con lo que hice";
"Ganas de levantarme e irme, bronca e impotencia por no poder hablar con mis compañeros y por no poder elegir qué responder en la ACT 1".

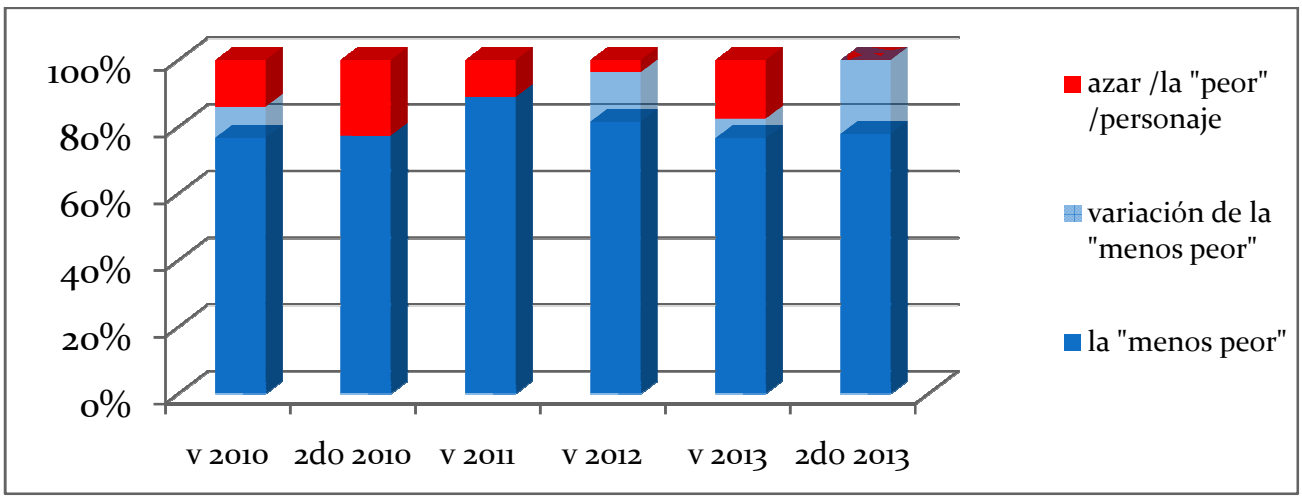
Tal vez sea necesario aquí aclarar las condiciones en que se aplica la ACT1: en la primera clase de la materia se propone a los estudiantes una actividad cuyos resultados serán trabajados durante el cuatrimestre, se les pide que ordenen los bancos en el aula manteniendo una distancia entre los mismos, luego se explica que se entregará una hoja de papel (la ACT1) y que mientras se completa deberán mantenerse en silencio y ante cualquier consulta deberán levantar la mano siendo el docente quien se acerque hasta el lugar del estudiante. Una escena que no difiere mucho de la de cualquier parcial presencial.

Precisamente describimos su modo de aplicación para puntualizar que la ACT1, tanto si se considera el papel en el que se describe la situación hipotética como la puesta en escena en la que se desarrolla, puede constituirse en un dilema solo en cuanto existe entre docentes y estudiantes una relación social de autoridad, y –retomando a Michel Foucault (2001)- sólo porque esa relación social es dinámica y puede ser puesta en entredicho, redefinida o resistida.

Ahora bien, el dato original que arroja la ACT1 no es simplemente un conjunto de observables acerca del desequilibrio de poder en la relación entre docentes y estudiantes, lo que es en verdad original es el registro de mecanismos instalados en los estudiantes de Trabajo Social-UBA que les permiten una convivencia entre su identidad moral deseada, más solidaria y tendiente a la autonomía, y una identidad moral también operante en ellos tendiente a heteronomía. “No lo saben, pero lo hacen”, diría Marx (2004: 90).

¿Pero qué es lo que no saben y hacen? Pues bien, lo que no saben es que hacen convivir su identidad deseada con su otra identidad instalada de modo tal que la primera no ponga en crisis la segunda, esto es, que no ponga en crisis aquellas relaciones sociales de autoridad en la que se desenvuelve. ¿Y cómo lo logran? En el caso puntual de la ACT1, a través de un mecanismo dominante de elección: escoger la opción de castigo menos peor.

Grafico 3: Mecanismos de integración parcial de la doble moral a nivel de la acción instrumental (2010-2013).



Con más del 70 % en cada cuatrimestre, la opción menos peor es el modo en que los estudiantes que señalan una opción de castigo resuelven el dilema entre cumplir una consigna injusta o incumplirla y poner en riesgo la relación con los docentes. Es el modo en que prolongan la alianza entre la identidad moral que desean como propia y la identidad moral que requiere su inserción en las instituciones burocráticas de los servicios sociales. Esa alianza, esa convivencia, esa integración parcial es lo que denominamos aquí como proceso de *doble moral*. Puesta en perspectiva, la doble moral pareciera una argucia más del orden social, su astucia hecha cuerpo en una identidad profesional bien definida: los trabajadores sociales.

Enseñando la doble moral

El largo rodeo de las páginas anteriores fue necesario para contextualizar los desafíos que involucra exponer la doble moral ante los estudiantes y hacerlo bajo la premisa que sólo su pasaje por el cuerpo y reconocimiento explícito habilita las precondiciones para su análisis-aprendizaje.

Durante la cursada se retoman una y otra vez los distintos resultados arrojados por la ACT1 y su cuestionario post experimental. Se analizan las respuestas individuales y sus particularidades, se componen frecuencias simples y porcentajes, se confeccionan gráficos y cuadros de doble entrada. Peroademás, los datos se problematizan en función de cierto paquete bibliográfico que incluye las investigaciones de Stanley Milgram, de Elías Canetti, de Jean Piaget, de Max Weber, Karl Marx y de Juan Carlos Marín.

No obstante estas formas,“tipo taller de investigación”,de encarar la enseñanza de la doble moral, el obstáculo principal para dicha tarea es de carácter afectivo: la imposibilidad de los estudiantes de aceptar esa convivencia finalmente perjudicial para su identidad moral deseada. Allí se encuentra la barrera más importante: una ilusión en torno a lo que son, esto es, un deseo que no tiene correlato con la realidad. Esta ilusión se expresa, por un lado, en la invisibilización de lo que son capaces de hacer y de cómo lo hacen y, por el otro, se manifiesta a través de una exaltación permanente de un deber ser profesional. Lo que debieran ser es objeto constante de mención, discusión y reflexión, mientras que la cotidianeidad del ejercicio profesional y sus dilemas son relegados, en el mejor de los casos, al ámbito de la anécdota.

En el caso concreto de los estudiantes que atraviesan la ACT1 hemos identificado cuatro tipos de resistencia frente a la ACT1 y a la existencia de una doble moral:

1. racionalizaciones que buscan justificar -a posteriori- el comportamiento obediente durante la ACT1;
2. manifestaciones acerca del hecho que en condiciones reales de dilema su comportamiento sería distinto (el que hubieran deseado hacer y no hicieron durante la ACT1);
3. expresiones de complacencia individual de los estudiantes que no cumplieron con la ACT1;
4. críticas a los fundamentos teóricos y/o metodológicos de la ACT1.

La estrategia para enfrentar estas formas de invisibilización de lo sucedido durante la ACT1 ha ido variando durante los 7 años, siendo por momentos más confrontativa respecto de los argumentos y razonamientos que deforman la realidad de lo sucedido en el aula, y por momentos más centrada en reorientar el "golpe emocional" hacia la comprensión del carácter social de los procesos involucrados por sobre una culpa o menoscabo personal.

La pieza fundamental de ambas es despersonalizar las respuestas. Una vez entregada la ACT1 y el cuestionario post experimental, cada estudiante es identificado con un número y las respuestas son transcriptas a una base de datos. De allí en adelante, cualquiera sea la actividad o ejercicio propuesto con los datos, nadie sabrá, ni siquiera los docentes, qué respuesta pertenece a qué estudiante. De esta forma se interpone una "distancia" entre lo que cada estudiante hizo y la imagen autocentrada (positiva o negativa) con la que lo procesó. A su vez, esta forma de despersonalizar crea condiciones para la observación de un sujeto de la acción distinto al individual: el grupo que cursa la materia (y al utilizar los datos de cuatrimestres pasados es posible ampliar ese colectivo al conjunto de una cohorte de estudiantes de la carrera de Trabajo Social-UBA).

Sin embargo, sería ilusorio decir que las distintas argucias en la presentación de los datos o en la problematización de ciertos textos o en la promoción de una discusión abierta entre los docente y estudiantes conlleva, necesariamente, a una ruptura de la barrera emocional, epistémica y moral que se yergue ante la mera mención de la existencia de una doble moral. Es más, la denominación misma del proceso de integración de identidades morales contradictorias en el comportamiento, al que nos referimos aquí como doble moral, resulta intolerable para la mayoría de los estudiantes que cursan la materia.

Las razones de este rechazo son materia de una nueva investigación de carácter exploratorio.

Comentarios finales a modo de síntesis

La estrategia pedagógica que confluye en torno a la utilización de la ACT1 podría sintetizarse en los siguientes puntos:

1. construir un espejo en el que los estudiantes puedan observar directa y colectivamente su comportamiento;
2. confrontar las imágenes idealizadas-deformadas que los estudiantes "poseen" de sí mismos y de sus ámbitos de acción y reflexión más próximos;
3. ejemplificar los problemas del conocimiento y su investigación a través de las distancias entre lo que los estudiantes creen que son y lo que hacen;
4. producir tomas de conciencia parciales del carácter social e inobservado de relaciones y procesos que exceden la voluntad individual.

En todos esos puntos se encuentra presente el problema de la confrontación como elemento para la enseñanza y el aprendizaje. Una confrontación que puede ser desencadenada por el docente y cuya conducción debe ceñirse y dirigirse tendiendo a producir más y mejor conocimiento sobre los estudiantes (especialmente productivo y estimulante es conocer aquello que se invisibiliza-idealiza-deforma en ellos).

La experiencia de enseñar sobre la doble moral no puede escindirse del aprendizaje que como docente realicé junto con los estudiantes. Sus dudas, sugerencias y especialmente críticas durante los distintos cursos repercutieron en una comprensión más dinámica de la doble moral, lo que implicó una serie de cambios tanto en la situación hipotética como en el cuestionario post experimental. En las sucesivas presentaciones de los datos, de los textos y en la confección de las actividades en el aula, las resistencias de los estudiantes a las sistematizaciones iniciales de la doble moral constituyeron el motor principal para no simplificar un proceso complejo. En este sentido preciso, los estudiantes me enseñaron.

Sobre la base de esto es que es válido recordar la advertencia de que enseñar es producir conocimiento original con los estudiantes, y sólo es posible enseñar lo que se investiga (o sea, hay que enseñar-investigar junto a ellos).

Bibliografía y documentos

BRITOS, A. et al (2006) “El trabajador social enfrentado a los dilemas, contradicciones, conflictos éticos de la profesión”, en FÓSCOLO, N. (coord) Desafíos éticos del Trabajo Social latinoamericano. Paradigmas, necesidades, valores, derechos. Buenos Aires: Espacio Editorial.

ESTÉVEZ, R. (2004) “Servir a dos o más señores: dilemas, conflictos y opciones del Trabajo Social en las Organizaciones”, en http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000302.pdf

FOUCAULT, M. (2001) “Las mallas del poder”, en Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III. Barcelona: Paidós.

IASSW and IFSW (2004) “Ethics in Social Work, Statement of Principles”, en http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/

JUNTA DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL-UBA (2012) “Propuesta de Plan de Estudios de la Carrera de Trabajo Social”, en http://trabajosocial.sociales.uba.ar/Propuesta%20de%20plan%20de%20Estudios%20aprobada%20por%20Junta%20de%20Carrera%20-%2019042012.pdf

MARÍN, J.C. (1988) “Documento fundacional del Programa de Investigaciones sobre Cambio Social (PICaSo)”. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de la Carrera de Sociología.

MARX, K. (2004) El Capital. Tomo I, Vol. I. Buenos Aires: Siglo XXI.

PAGAZA, M. et al. (2003) “Propuesta de directrices teóricas para la reformulación del Plan de Estudios de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires”, en http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/academica/propuesta.htm

PIAGET, J (1976) La toma de conciencia. Madrid: Morata.