

Tejer un *ethos* profesional: Elementos para una pedagogía de la ética en las formaciones de los profesionales de la intervención social y psicoeducativa

Recepción: 05/04/2023 / Aceptación: 28/09/2024

Resumen

El presente artículo pretende aportar una contribución reflexiva a la cuestión de la formación ética de los y las profesionales de la intervención social y psicoeducativa. Lejos de querer ser una propuesta operativa o metodológica sobre lo que debería ser la capacitación ética, y sin fundamentarse en un trabajo de investigación riguroso sobre el estado de la cuestión, este texto quiere plantear humildemente una serie de reflexiones antropológico-filosóficas que son fruto de una larga experiencia profesional y docente. Unas reflexiones que nos ha parecido pertinente estructurar en tres grandes ejes. Un primer eje introductorio, de cariz más sociológico, en torno a la justificación de la ética y sus paradojas en un mundo complejo y en mutación constante. Un segundo eje de carácter más epistemológico, centrado en lo que habría que aprender –en términos de saberes, saberes-hacer y saberes-ser– para la construcción de lo que llamamos el *ethos* profesional o para el saber-actuar y para qué. Y un tercer eje de cariz más pedagógico, en el que apostamos por tres dimensiones primordiales de capacitación: pensamiento crítico/reflexividad, compromiso/responsabilidad y sensibilidad/cuidado, y planteamos algunas pistas y contextualizaciones posibles. Por último, damos un breve paseo por diferentes modelos formativos en distintos países.

Palabras clave

Formación, ética, *ethos* profesional, saberes, pedagogía.

Weaving a professional ethos: Elements for a pedagogy of ethics in the training of social and psychoeducational intervention workers

This article aims to make a contribution to thought on the question of the ethical training of social and psychoeducational intervention works. Far from being an operational or methodological proposal on what ethical training should be, and not based on rigorous research work on the state of the question, this text humbly suggests a number of anthropological-philosophical reflections, the result of long professional and teaching experience. These reflections are structured along three main lines. Firstly, an introductory section taking a more sociological nature discussing the justification of ethics and its paradoxes in a complex and constantly changing world. Secondly, with a more epistemological approach, analysis of what should be learned - in terms of knowledge, know-how and knowing how to be – in order to construct what we call the professional ethos or knowing how to act and what for. Thirdly, a line taking a more pedagogical nature, in which we focus on three primary dimensions of training: critical thinking/reflexivity, commitment/responsibility, and sensitivity/care, and propose some possible paths and contextualisations. Finally, we take a brief look at different training models in different countries.

Keywords

Training, ethics, professional ethos, knowledge, pedagogy.

Cómo citar este artículo:

Guerrero-Rosset, M. (2024).

Tejer un *ethos* profesional: Elementos para una pedagogía de la ética en las formaciones de los profesionales de la intervención social y psicoeducativa. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 84, p. 103-130.



▲ “L’humà és un cos ferit per les sotragades de les presències i absències dels altres, pels seus amors i les seves indiferències.”

Joan-Carles Mèlich

“La finalité éthique a deux faces complémentaires. La première est la résistance à la cruauté et à la barbarie. La seconde est l’accomplissement de la vie humaine.”

Edgar Morin

¿Qué entendemos por ética y por qué es tan necesaria hoy?

La utilización de la palabra *ética* se ha hecho presente en muchos ámbitos de nuestras sociedades occidentales: en el comercio, el consumo, la publicidad, el mundo de las finanzas, etc. No podemos negar que a menudo se utiliza la palabra ética como etiqueta, como escaparate, o como estrategia de legitimación de actividades que, finalmente, pueden ser muy “poco éticas”. Dicho esto, nadie se atreve a contradecir la idea de que la ética es una dimensión muy importante, que “debemos ser éticos” en todos los ámbitos de la vida o incluso que debemos desarrollar competencias éticas para ser buenas personas, buenos y buenas profesionales, buenos y buenas ciudadanos/as... Pero incluso cuando esta convicción se fundamenta en las mejores intenciones, a la hora de concretar de qué hablamos, podemos encontrarnos con un vacío, o con ideas preconcebidas, malentendidos, prejuicios, simplificaciones, etc. Desde el paradigma de complejidad, dejándonos, pues, acompañar a lo largo del texto por Edgar Morin, nos planteamos los siguientes objetivos: a partir de una justificación de la necesidad de la ética, se pretende definir el *ethos* profesional como eje estructurador de la profesionalización, identificar los saberes necesarios para tejerlo o construirlo y proponer algunas pistas de reflexión/acción pedagógicas para aprender a emprender el camino del aprendizaje de la ética.

Necesitamos la ética porque vivimos y trabajamos en entornos complejos Necesitamos la ética porque vivimos y trabajamos en entornos complejos. Quizá deberíamos empezar planteando los entornos semánticos de la palabra ética. ¿Qué entendemos por *ética*?

Según la etimología, la palabra *ética* proviene del griego *ethos*, que significa “carácter habitual de una persona”, relacionado también con “la vivienda”, y refiriéndose a la vez con las costumbres. La traducción latina de estos términos, *mos* y *moris*, significaba *costumbres* y *hábitos*. (Jorro, 2022, p. 193). Según estas raíces etimológicas podemos percibir que *ética* y *moral* pueden considerarse sinónimos, pero también se pueden distinguir diferenciando

el significado de “costumbres” del de “carácter”. Paul Ricoeur, después de aclarar que la etimología no le parece demasiado útil para distinguir los significados de ética y moral, propone tres posibles niveles de significación: En el centro sitúa la moral, que llama la “región de las normas”, cuya característica es estructurarse en torno a un predicado que permite o que prohíbe al sujeto, por tanto, un sujeto de obligación y de auto-obligación. Se trata de una moral kantiana que debe satisfacer la dimensión universalista. Antes de la moral, Ricoeur sitúa la ética anterior, es decir, una ética fundamental, más bien estructurada por lo deseado. Este nivel, como meta-ética o meta-moral, plantea la cuestión de qué es una “vida buena”, qué y por qué una cosa es mejor que otra. Tras la moral, Ricoeur sitúa las éticas posteriores, que llama también *región de las éticas aplicadas* o de las *éticas prácticas*, en las que se despliega la sabiduría práctica, la *phronesis* aristotélica, es decir, la capacidad de discernimiento en las circunstancias difíciles de la acción.

Joan Canimas Brugué coincide en esta propuesta, en el campo de los distintos tipos de intervención social (Canimas Brugué, 2017), hablando, en primer lugar, de *ética prescrita* o *normativa* (o *moral*). Aquí la ética se refiere a prescripciones sobre el bien y se estructura en torno a principios, valores y normas que suelen materializarse en códigos prescriptivos de diferentes tipos, como la deontología; en segundo lugar, de *ética reflexiva*, una actividad pensante, que cuestiona todas las demás perspectivas, más propia de la filosofía moral, que puede desplegarse en ciertos espacios de reflexión y de formación; y, en tercer lugar, de *ética vivida*, la que se refiere al “ser” del ser humano. Desde esta dimensión de la ética se pueden distinguir dos utilizaciones de la palabra, por un lado, la ética como “carácter”, que recurre a la raíz etimológica *êthos* (carácter, más que costumbres) y que se refiere a la idea aristotélica de forjar el carácter, de buscar su excelencia a través del desarrollo de las virtudes (personales, profesionales o de las organizaciones); por otro lado, la ética como “existencia”, que se refiere, pensando en Heidegger y Levinas, a la forma de estar en el mundo y con los demás. Se trata de la ética como “estar”, estar en un espacio-tiempo, acogido, en un hogar, con cuidado, abiertos al mundo y al otro, desde lo que nos vincula, la relación como lugar de esta acogida. Lo que nos vincula es básicamente una condición de contingencia, de finitud y de vulnerabilidad, por tanto, las respuestas a las preguntas y a los problemas no pueden buscarse en marcos de referencia universales sino en la situacionalidad, en el carácter, el amor, la compasión y el cuidado.

Esta es la visión de la ética que defiende Joan-Carles Mèlich, que diferencia de forma radical la moral de la ética. La moral pertenece a la metafísica, se entiende en términos de normatividad y, si bien es necesaria y pretende ser universal, también se ve sometida a cierta provisionalidad. La moral, nos dice Mèlich, es ontológica y deontológica, es decir, que nos dice quiénes somos y nos dicta lo que debemos hacer, mientras que la ética tiene que ver con una búsqueda constante de “estar a la altura” para responder a las situaciones desde la materialidad de los cuerpos. La ética no es normativa, sino

responsiva. Si hay ética es porque somos contingentes, vulnerables, finitos, provisionales...:

La vulnerabilidad es la estructura antropológica que expresa la necesidad de la ética, de las relaciones éticas, unas relaciones siempre sometidas, ciertamente, a la provisionalidad y a la condicionalidad, a la improvisación del instante y a la singularidad de los nombres propios. (Mèlich, 2018, p. 11)

La vulnerabilidad como condición humana, como categoría existencial, implica una existencia interdependiente y solo puede compensarse con la relación cálida, la deferencia, la hospitalidad y el cuidado. Edgar Morin nos propone otra significación –sin distinguir especialmente los términos de ética y moral– articulando varias dimensiones humanas, la individual, la colectiva o social y la planetaria o de especie humana; las tres configuran un mundo hecho de complejidades, diversidades, crisis, aceleración, imprevisibilidad y desigualdades que generan injusticias, relaciones de poder y dominación. En este contexto, la pregunta ética, es decir, por los valores que compartimos o no, por cómo queremos convivir, por las mejores condiciones de vida para todos, por cómo nos relacionamos unas con otras, parece insoslayable.

...en el mundo actual

Transparencia, indisponibilidad e interdependencia

El contexto actual es generador de problemáticas sociales, económicas y políticas cada vez más complejas. Los avances tecnológicos pueden ayudarnos a mejorar la calidad de vida, pero también pueden ponerla en peligro. Estamos inmersos en un mundo globalizado y virtualizado en el que predomina la lógica productivista y rentabilista, por encima de las condiciones de vida de los seres humanos que lo configuramos. El contexto humano actual está puntuado por diferentes crisis, económica, social, climática, sanitaria, etc., que generan un estado de crisis permanente, y una tensión exacerbada por la hiper-conexión virtual, en la que se valora lo que se exhibe, lo que se muestra. La transparencia se impone como norma social y se confunde con los valores de la verdad o de la honestidad. Lo verdadero se busca en el “no tener nada que esconder”. ByungChul Han habla de la sociedad de la transparencia como sociedad pornográfica. La sociedad de la transparencia se rige por la exhibición, todo debe estar disponible a los ojos de todos, no se puede tener nada que esconder. Han nos dice:

La moral de la transparencia total se torna necesariamente tiranía. El proyecto heroico de la transparencia, el de romper todos los velos, de sacarlo todo a la luz, de expulsar cualquier tipo de oscuridad, lleva a la violencia. (Han, 2015, p. 76)

Así se puede derivar progresivamente hacia una sociedad del control total y de la vigilancia, como ya apuntaba Foucault en sus tesis sobre el poder y el panoptismo de Bentham, y cómo está pasando ya en algunas autocracias actualmente. La vigilancia pasa por la red, trazando gestos y movimientos de cualquier persona, se trata ahora de una vigilancia invisible, el panoptismo se ha convertido en virtual y los datos personales tienen un valor mercantil. En el seno de las sociedades llamadas democráticas, el cuestionamiento ético surge constantemente porque es inseparable de la evolución y transformación acelerada que se da a distintos niveles. Harmut Rosa propone una lectura del mundo a través del prisma de la noción de *indisponibilidad* (Rosa, 2020). Para Rosa, la presión temporal que se sufre en las sociedades occidentales actuales explica los procesos de alienación contemporánea, con un concepto clave: la lógica de la aceleración social.

Las sociedades modernas necesitan que el mundo esté cada vez más disponible. La clave de una buena vida parece radicar en hacer más extenso nuestro acceso al mundo. Rosa apuesta por acercarse al mundo desde una cierta indisponibilidad, necesaria para abrir la posibilidad de lo que denomina *entrar en resonancia* con este mundo. La cuestión de cómo transformar el mundo en un lugar vivible, más humano, más justo, atraviesa el pensamiento actual, desde diferentes disciplinas, con conceptos como el soporte, la inteligencia colectiva, el cuidado... Para Rosa, la relación intrínseca que los sujetos establecemos con el mundo puede ser agresiva y puede ser creativa. La propuesta del autor de definir esta relación con la resonancia implica que una “vida buena” no radica en poseer el mundo, sino en establecer formas de relación cualitativas y, por tanto, resistir a la pretensión del capitalismo de transformar el *deseo de relación* en *deseo de objeto* (Rosa, 2020).

Esto implica, igualmente, tener en cuenta nuestra condición vulnerable, condición antropológica, como dice Joan-Carles Mèlich, de todo ser con una corporeidad e inscrito en unas coordenadas espacio-temporales. Todo ser con una existencia relacional es susceptible de ser herido. De *vulnus* (herida), la condición de vulnerabilidad nos estructura y nos deja desamparados, expuestos ante la posibilidad de ser heridos. Esta vulnerabilidad estructural “se compensa simbólicamente, hospitalariamente, relacionamente” (Mèlich, 2018, p. 43). La necesidad de la ética radica, en este caso, en compensar la vulnerabilidad con el acogimiento, la hospitalidad y el cuidado, tanto de sí mismo como de los demás y del mundo.

La necesidad de la ética radica en compensar la vulnerabilidad y el cuidado, tanto de sí mismo como de los demás y del mundo

A la condición vulnerable se articula ineludiblemente la de interdependencia. Judith Butler habla de condición precaria y de interdependencia como “condición general o generalizada”:

La llamada a la interdependencia es [...] una llamada a superar el quiasmo y a movernos hacia un reconocimiento de la precaria condición general. No puede ser que el otro sea destructible y yo no; y no puede que yo sea destructible y el otro no; sino que la vida concebida como precaria es una condición generalizada, que en determinadas condiciones políticas se vuelve radicalmente exacerbada o radicalmente negada.

Nadie es autosuficiente, el mundo social debe afirmar esta auto-insuficiencia y responder a ella poniendo las condiciones necesarias para vivir y para vivir bien. Considerando que somos corporeidad viviendo entre otras corporeidades:

Si queremos entender las condiciones derivadas de la precariedad global inducida, de la sumisión militar y la aceleración de las desigualdades, merece la pena que primero consideremos las reivindicaciones básicas que provienen del simple hecho de ser un cuerpo en el mundo, un mundo relleno de otros, uno que no es plenamente creación nuestra. Al fin y al cabo, los requerimientos básicos del cuerpo son vulnerados cuando, por ejemplo, se le abandona en plena mar o se le somete a una pobreza insostenible durante un período indefinido.

Esta vulneración de la que habla la autora es una consecuencia y no una condición. Cuando los requerimientos básicos del cuerpo son vulnerados, debemos apelar a las responsabilidades colectivas de nuestras acciones (o ausencia de acciones) políticas.

La complejidad como paradigma

Según Edgar Morin, *complejo* significa lo que está tejido conjuntamente. La complejidad abre el pensamiento a la implicación, la distinción y la conjunción, cuando el cartesianismo (que sería el paradigma opuesto) reduce y simplifica la realidad en la separación y en la disyunción (Morin, 1990). La complejidad está en resonancia con la interdependencia. Morin define al sujeto como ser capaz de auto-afirmarse, por un lado, y por otro como ser por quien el Otro es una necesidad vital interna. Lo explica desde la articulación egoísmo-altruismo. El egoísmo brota del principio de exclusión, que permite a cada uno ocupar un lugar singular en torno al que se estructura el “yo”, mientras el altruismo nace del principio de inclusión y permite inscribir el “yo” en la relación con el otro y, por tanto, en una comunidad sociológica. Desde esta articulación, Morin defiende la ética como acto de vinculación, de *reliance* de cada sujeto con Otro, con una sociedad y con la especie humana. Esta trinidad, o tres grandes dimensiones de lo humano, es indisociable. El autor apela, en lo que denomina “la crisis contemporánea de la ética” a reencontrar las fuentes de la *reliance* y, por tanto, de la ética, que son la solidaridad y la responsabilidad. Esto solo puede hacerse desde una

antropología compleja que permite concebir las tres ramas de la ética: “*auto-éthique, socioéthique, anthropo-éthique. Elle conduit elle même à la complexidad éthique (reconnaissance des contradictions, affrontement de la incertidumbre) et à la nécessité du pari*” (Morin, 2004, p. 77). El autor subraya que el pensamiento complejo permite pensar la ética desde la comprensión, el vínculo social y la compasión, evitando así las histerias colectivas, los chovinismos y los fanatismos, en definitiva, las barbaries (Morin, 2004). La ética tiene que ver con una forma de resistencia y de compromiso político.

...en el campo de la intervención social y educativa

En el marco de la actividad de intervención, acompañamiento, apoyo, etc., es necesario tener en cuenta y tomar conciencia de este contexto crítico causado por el ritmo y las transformaciones de nuestras sociedades y de las diferentes formas de vida, ya que se generan problemáticas sociales y necesidades específicas de apoyos muy diversos. Si bien no podemos decir que todas las problemáticas sean consecuencia de estas transformaciones, sí necesitamos contextualizarlas. La precarización de las condiciones de vida y del vínculo social nos ponen ante la necesidad de afrontar problemas y de buscar respuestas adecuadas. La ética es indispensable para orientarnos en la praxis profesional.

Por otra parte, en las profesiones *relacionales*, sobre todo en el ámbito educativo y social, con personas especialmente vulnerables, surgen insoslayablemente problemas que presentan conflictos de valores o de derechos, problemas que pueden tener consecuencias importantes para las personas implicadas. La propia relación nos sitúa ya ante una exigencia ética, pero también el hecho de asumir una responsabilidad en esta relación, de tener que responder al otro. Si bien es cierto que como profesional podemos considerar que tenemos un encargo, es indispensable asumirlo desde la responsabilidad, una responsabilidad individual y colectiva. Pensando con Levinas, Dominique Depenne nos dice: “*Il n'existe pas d'accompagnement digne de ce nom qui ne soit traversé par l'énigme éthique*” (Depenne, 2017). Este “enigma ético” debe empujar a los profesionales hacia un preguntarse constantemente: ¿En nombre de qué hacemos una cosa u otra? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Por quién? ¿Dónde nos situamos y qué sitio dejamos al otro?

En este campo afrontamos una importante contradicción que consiste en un decalaje entre, por un lado, un cierto consenso de principios sobre la importancia de la ética en el acompañamiento de personas y colectivos especialmente vulnerables (este consenso se encuentra reflejado en muchos textos de referencia y marcos normativos) y, por otra parte, la escasa cultura ética tanto en la formación como en las organizaciones. El enigma ético queda a menudo eclipsado o menospreciado. La carencia de cultura ética nos dificulta construir unas bases para entender la ética desde la complejidad, para no reducirla a un simple trato “amable”, que puede derivar muy fácilmente hacia un trato condescendiente y paternalista “bien-intencionado”. Otra

En las profesiones *relacionales*, sobre todo en el ámbito educativo y social, con personas especialmente vulnerables, surgen problemas que presentan conflictos de valores o de derechos, que pueden tener consecuencias importantes para las personas implicadas

consecuencia, en una interpretación simplista y reduccionista de la ética, es que se puede llegar a considerar como deontología únicamente, olvidando lo demás –la autonomía moral, el cuidado.

Acompañar: ¿quién, cómo y para qué?

Acompañar es ser en relación con el Otro, acompañar no es hacer o decidir en el lugar del otro, es compartir el pan (*com panis*), por tanto, es caminar con el Otro hacia algún sitio (el empoderamiento, la participación, la emancipación, la mejora de las condiciones de vida, hacia una “vida vivible”). Acompañar es rehuir la violencia, el paternalismo, el abandono. Acompañar no es ni guiar, ni dirigir, ni seguir, ni sostener, ni soportar, ni encargarse. Acompañar es estar atento al otro, es “estar” desde un vínculo que deconstruye las relaciones de poder (entendemos de “poder sobre”, que se diferencia del “poder de”) y sobre todo de dominación. Cuando hablamos de acompañar a personas o grupos que lo necesitan, surge nuevamente la cuestión de la vulnerabilidad, hablamos a menudo del trabajo con personas “vulnerables”, como si fuera una categoría reservada a las personas con problemáticas graves o necesidades muy específicas (dependencia, diversidad funcional o discapacitados, situación de exclusión o pobreza, víctimas de violencia, desamparo, etc.).

Si tenemos en cuenta que la vulnerabilidad es una condición humana, que todo ser humano es susceptible de ser herido, porque estamos expuestos a la contingencia y a los eventos, ¿cómo nos situamos con estas personas? Si “el o la vulnerable” es el otro, yo, nosotros, ¿qué somos? Quizás debemos considerar, pues, que las personas “heridas” por los acontecimientos de la vida, o desprotegidas del todo o incluso con necesidades muy específicas, las personas que acompañamos o que atendemos, son personas especialmente vulnerables o fragilizadas, o incluso “vulneradas”. Esta consideración puede permitirnos, por otra parte, adoptar una postura y una actitud profesional basada en la humildad y la escucha, más que en el poder y la experiencia. El acompañamiento se desarrolla en entornos complejos; esto significa una forma de entender cualquiera de estos contextos como realidades complejas, es decir, configurando un tejido de circunstancias, de elementos culturales y coyunturales, de personas, de vínculos, de instituciones, etc., que de una forma u otra están entrelazados. En cualquier acción socioeducativa encontraremos diferentes dimensiones, e ineludiblemente las tres principales: técnica, política y ética. Begoña Román habla de tres niveles de intervención: *micro* (atención directa a las personas), *meso* (las organizaciones) y *macro* (las políticas sociales), que están estrechamente vinculados (Román, 2016, p. 31). Acompañar en entornos complejos significa tener en cuenta la multiplicidad de vínculos que configuran las situaciones singulares, así como la incertidumbre, las contradicciones y los conflictos que pueden surgir. Entendemos que esto implica la necesidad de una preparación de los y las profesionales de estos acompañamientos, para afrontar *profesionalmente* esta complejidad.

Acompañar en entornos complejos significa tener en cuenta la multiplicidad de vínculos que configuran las situaciones singulares, así como la incertidumbre, las contradicciones y los conflictos que pueden surgir

Tejer un *ethos* profesional

La ética profesional: un tejido de paradojas, retos y finalidades

Cuando hablamos de *ethos* profesional y, por tanto, de ética profesional nos situamos, obviamente, en el campo de la ética aplicada, y en este caso “aplicada a la intervención social y psicoeducativa”, desde el que trataremos de encontrar instrumentos de análisis y soluciones a problemas y retos diversos que se plantean en la práctica en general y en las acciones cotidianas, desde un punto de vista ético o moral. La ética aplicada a la intervención social y psicoeducativa (social y educativa, socioeducativa y sociosanitaria), se articula también a partir de las tres grandes dimensiones de la ética que hemos mencionado: una dimensión reflexiva (que nos permite comprender), una dimensión deontológica o normativa (que nos permite orientarnos) y una dimensión vivida (que nos permite deliberar, comunicar e instaurar relaciones cuidadosas y singulares).

La ética profesional se despliega en un diálogo con otros ámbitos de la ética. Podemos hablar de *ética cívica* o *ética de mínimos* y de *ética personal* o *de máximos*, según el planteamiento de Adela Cortina. La ética cívica, que defiende los valores mínimos necesarios para la convivencia e ineludibles por todo ser humano y toda comunidad humana (igualdad, libertad, solidaridad, dignidad, valores que consideramos como *prima facie*), dialoga en todos los ámbitos de la vida con la ética de máximos, una ética más personal (individual o compartida), que busca los valores y condiciones de una vida buena y de la felicidad. En estos dos ámbitos, Begoña Román articula los de la *ética profesional* y la *ética de las organizaciones* en las que trabajan los profesionales (Román, 2016). Según Román, la ética profesional consta de dos dimensiones básicas, la deontología y la excelencia. La primera apunta a las normas y obligaciones exigibles éticamente a cualquier profesional, vinculantes para todos los y las profesionales. La segunda apunta a una forma de exigencia y autoexigencia que se despliega en un rol profesional, un esfuerzo por estar al día de los conocimientos y por ejercer la actividad lo mejor posible, por tanto, con responsabilidad. La finalidad de esta exigencia y de esta calidad de “profesional” podemos decir que es “la calidad, la satisfacción de las expectativas que, en último término, podemos agrupar en torno a las categorías de justicia, cuidado y calidad de vida” (Román, 2016, p. 37). La figura del profesional se encuentra en un tejido de corresponsabilidades para promover estos fines; en definitiva, se trata de un compromiso que se nutre del deseo de servir o aportar algo a la comunidad.

En este sentido, al profesional que debe acompañar a personas y grupos necesita unas competencias técnicas: buscar recursos, trabajar con otros profesionales, conocer las políticas sociales, disponer de una “caja de herramientas”, etc. Sin embargo, desde el punto de vista ético, la profesionalización

La ética aplicada a la intervención social se articula a partir de las tres grandes dimensiones de la ética: la dimensión reflexiva, la dimensión deontológica y la dimensión vivida

La ética profesional se despliega en un diálogo con otros ámbitos de la ética

radica en asumir responsabilidades particulares, para respetar una serie de marcos de referencia, identificar y afrontar situaciones complejas y conflictos éticos, en participar en espacios y procesos de reflexión y deliberación colectiva para analizar y resolver problemas con cierta autonomía moral, tomar decisiones y, al mismo tiempo, tratar con tacto, cuidado y deferencia a las personas. Profesionalizar(se) significa construir una identidad profesional que permite identificarse con los valores de la profesión, en un proceso que “*amène les individus à tendre vers une adéquation entre leurs systèmes cognitifs (valeurs, représentations, attitudes) et leurs comportements. Ils s’approprient ainsi le sens et la mission de leur profession pour la société, ce qui leur confère autonomie et responsabilité jusque dans leurs pratiques*” (Jutras, Labbé, 2022, p. 188). Se trata, pues, de tejer un posicionamiento profesional técnico, político y ético para defender los derechos fundamentales de las personas, desde un acompañamiento centrado en las personas, llevado a cabo con las personas (sin violencias, paternalismo ni abandono) apuntando a la capacitación, participación y emancipación en una sociedad inclusiva. Estos aspectos de carácter teleológico y axiológico, sobre los que se construye la identidad profesional, se encuentran definidos de forma más o menos explícita en diversos marcos de referencia, empezando por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y pasando por las diferentes definiciones del *trabajo social* (como término genérico, *social work* o *travail social*). Según Jesús Vilar, explicitar estos valores y principios es una condición de posibilidad para clarificar el contrato que el profesional establece con la sociedad, a través de su profesión y de la ética profesional (Vilar, 2013).

En el campo de la intervención social y la formación en el estado francés, se utiliza mucho la expresión *postura profesional*, que designa la o las formas de situarse física y simbólicamente en el ejercicio de la profesión. Cabe preguntarse si la postura es como un rol que el profesional juega, como en una escena de teatro –y que, por tanto, puede no jugar en algún momento–, si se trata de un disfraz, de un uniforme o, por el contrario, de expresar un carácter auténtico y sincero. Podemos decir que la postura se construye con elementos personales, verdaderos, pero también va forjándose con los conocimientos y la experiencia, en un ir y venir entre sinceridad y artificialidad. El rol profesional no puede sostenerse tan solo en la espontaneidad y naturalidad individual, como tampoco puede hacerlo en una construcción totalmente artificial que lo vaciaría de sentido. La postura nos cuestiona también sobre el lugar del “yo”, “el otro” y el “nosotros” en las relaciones y, por tanto, de la distancia o la proximidad que establecemos. Esta “postura” en el sentido de situarse de una cierta manera con relación a sí mismo, a los demás y al mundo; por tanto, una cierta manera de “estar” profesional. Es una cuestión fundamental en nuestros ámbitos de intervención. En una relación de poder sobre el otro. Quien ejerce el poder se siente legítimo para imponer ciertas cosas, se muestra como experto, como ser autónomo, y puede marcar el camino al otro, incluso sin el acuerdo del otro, por la fuerza o por el convencimiento, y caer así en el ejercicio de un paternalismo muy alejado de la

postura ética. En el otro extremo, también podemos encontrar la postura de una cierta forma de abandono, que supone caer en la indiferencia, en aras del respeto de la autonomía y de la voluntad del otro. El “estar” profesional requiere compromiso y responsabilidad para contribuir a mejorar la calidad y las condiciones de vida de las personas. La postura tiene que ver con el ethos, con el talante, la forma de ser, y sobre todo con el *ethos* profesional. Como tal se puede entender como un sistema de actitudes, de gestos, de miradas... “*Ainsi, posture professionnelle désigne la situation dans laquelle agit un professionnel, tout autant que le système d’attitudes qu’il adopte dans cet exercice*” (Mulin, 2022, p. 312). Por tanto, esta postura requiere un proceso de construcción, aprendizaje y una autorregulación permanente.

A través de la postura, el o la profesional, que no trabaja solo, debe ser capaz de nutrir una cultura ética, que implica al mismo tiempo una cultura de la reflexión compartida, del diálogo, de la inteligencia lectiva. La construcción de una cultura ética requiere un posicionamiento colegial explícito de las organizaciones sobre los valores que la sustentan y que se aplican en la atención a las personas, pero también son necesarios espacios, momentos, métodos deliberativos y soportes bien identificados y estructurados para resolver problemáticas que surgen en la incertidumbre de la acción cotidiana, y que permitan instaurar procesos de autorregulación y autoanálisis de los propios profesionales, evitando así el desgaste y el malestar. En definitiva, una cultura ética se supone que debe garantizar una presencia transversal y constante de las cuestiones éticas en los aspectos profesionales cotidianos. Esto supone un reto mayor para la formación y los estudios, entendemos que existe una responsabilidad de los procesos de formación (y, por tanto, de los organismos de formación, escuelas o universidades) para contribuir a la construcción y el enriquecimiento de la cultura ética –desde una cultura ética propia que no siempre existe, que hay que ir tejiendo de forma integrada y colectiva.

La cultura ética debe impregnar la formación inicial, la formación continuada y el mundo profesional en general (desde las políticas sociales y educativas hasta las acciones más concretas), formar(se) y aprender la ética, solo se puede hacer desde la ética. Así, una de las principales paradojas que debemos afrontar en los procesos de formación es que existe la necesidad de formación ética para que los futuros profesionales contribuyan a nutrir esta cultura. Por otra parte, existe la necesidad de entornos profesionales con una verdadera cultura ética que contribuyan a la formación ética. Los procesos de formación no siempre están a la altura, ni desde el punto de vista académico ni desde el punto de vista práctico y de la experiencia. Entendiendo la formación como praxis, podemos resumir diciendo que es necesaria una buena formación ética para generar cultura ética en el campo profesional, pero también es necesaria una buena cultura ética en el campo profesional para la formación ética de los futuros profesionales.

La construcción de una cultura ética requiere un posicionamiento colegial explícito de las organizaciones

Una cultura ética se supone que debe garantizar una presencia transversal y constante de las cuestiones éticas en los aspectos profesionales cotidianos

Aprender a tejer el *ethos*

Entendemos la formación como proceso de capacitación y compromiso, como proceso que tiene lugar en unas coordenadas espacio-temporales, proceso de cierta transformación que parte de lo que cada uno es y ha vivido.

Inscribirse en este proceso supone un compromiso para implicarse en un camino más largo. En primer lugar, a través de las propuestas pedagógicas que aportan contenidos necesarios para construir saberes y competencias (partiendo de una deconstrucción de las representaciones, las ideas preconcebidas y los prejuicios), con una metodología que lo permita. En segundo lugar, y en articulación con el primero, de una inmersión, observación y experimentación práctica. Formar es, pues, formarse, no es fabricar ni someter, sino hacer un camino personal en un ámbito colectivo, para tejer una identidad profesional. Pero también hay que decir que este proceso formativo va mucho más allá de la formación inicial, que se va desplegando –de forma irregular pero constante– a lo largo de toda la vida profesional. Por tanto, al inicio, se trata, de algún modo, de aprender a ser aprendiz.

La formación ética debe plantearse como eje transversal del conjunto de la formación y debe permitir la construcción de competencias morales

Entendemos la formación ética desde la articulación dialógica entre teoría y práctica, para capacitar para una acción reflexiva y responsable, tanto en la dimensión individual como en la colectiva. Gisela Riberas, Jesús Vilar y Genoveva Rosa defienden que la formación ética debe plantearse como eje transversal del conjunto de la formación y debe permitir la construcción de competencias morales, lo que implica un cambio cualitativo y sustancial de la formación, para pasar de la certeza técnica a la incertidumbre ética. Por eso, nos dicen:

El reto principal que se plantea es la adecuada articulación entre ética y técnica, responsabilidad y rigor, conciencia y eficacia, porque en toda acción socioeducativa los valores siempre están presentes. (Riberas, Vilar, Rosa, 2015)

La formación debe incluir la innovación y la investigación, para responder a las exigencias de una acción social que permita realmente mejorar la calidad de vida de las personas, lo que requiere poner el énfasis en la responsabilidad y el discurso de los valores y las actitudes, en todos los espacios, etapas y saberes en juego. En definitiva, una formación ética trasciende lo estrictamente ético. (Riberas, Vilar, Rosa, 2015).

La ética requiere posicionarse en unos valores y unos principios que se declinan en derechos y deberes

La ética requiere posicionarse en unos valores y unos principios que se declinan en derechos y deberes, y saber por qué adoptamos estos puntos de referencia (o porque éstos nos adoptan), pero como ya hemos apuntado, también es una “sabiduría práctica”, un “ser” y un “comportarse” de una cierta manera en unas coordenadas concretas, en unas relaciones singulares, con personas con nombres propios, es un “estar allí”. Desde este ángulo, hablamos de *ethos* profesional como la postura o modo de ser más adecuado en las relaciones de acompañamiento; modo de ser que se reflexiona y se construye en

un proceso de concientización, y no como simple “modo de ser” forjado por los hábitos y costumbres –lo que le reduciría a la reproducción de conductas. Formar en esta perspectiva, generando compromiso y conciencia moral, implica tejer una “postura” reflexiva y crítica (cuestionar, analizar, elaborar el pensamiento), creativa y comprometida (con la transformación social y la emancipación de las personas), respetuosa (de los marcos de referencia, derechos y deberes, la deontología) y cuidadosa (con las personas y los grupos desde la responsabilidad, solicitud, atención, hospitalidad y tratando con tacto a las personas). Se trata, pues, de construir competencias centradas en la acción reflexiva-creativa más que aplicadora-ejecuante (Vilar, 2013).

Por otro lado, cualquier planteamiento pedagógico está inexorablemente atravesado por la ética, es decir, por unos valores y principios, por una visión del mundo, por formas de concebir y de implementar la acción y las relaciones educativas. Abordaremos las cuestiones pedagógicas desde lo que nos parece necesario para una formación ética, para una capacitación que requiere una coherencia teleológica, epistemológica y metodológica. La formación ética debe permitir al profesional afrontar una realidad compleja, como hemos apuntado con Begoña Román; la finalidad legitimadora de la ética en el campo de la intervención social y psicoeducativa se puede definir con las categorías de justicia, cuidado y calidad de vida. La misión y la responsabilidad (a menudo compartida) de los y las profesionales y las organizaciones, como hemos mencionado precedentemente, es velar y luchar por la promoción de la ciudadanía, de la emancipación de las personas, por la defensa de sus derechos y por acceder a unas condiciones de vida dignas, cualitativamente hablando. La finalidad de la formación de los y las profesionales es, pues, capacitar para asumir este rol, un rol que no puede limitarse a obedecer, a ejecutar un mandato o simplemente a reproducir esquemas.

Estas finalidades no deben dejar de lado otra cuestión primordial, el desgaste y el malestar profesional que surge fácilmente por el mero hecho de convivir con grandes vulnerabilidades, y que la capacitación ética puede ayudar a evitar o apaciguar, por medio de la regulación y la auto-regulación. Para convertirse en un “buen” profesional desde un punto de vista ético, lo que llamamos en un lenguaje común “ser buena persona” o “tener buenas intenciones”, es importante, pero no suficiente; hay que partir de una cierta sensibilidad, que será necesario trabajar para construir competencias –conocimientos, habilidades y virtudes (o saberes, saberes-hacer y saberes-ser)– profesionales. No obstante, ser un “buen técnico” tampoco es suficiente, ya que la técnica y la tecnología deben estar al servicio de las personas, de los derechos, del bienestar, y no al revés. Edgar Morin nos recuerda que el principio de incertidumbre es inherente a la ética: la imprevisibilidad y las contradicciones impregnan la relación entre intenciones y acciones. Esta relación es complementaria y antagonista a la vez, las buenas intenciones pueden fracasar en las acciones, por eso es necesario aprender a tomar esta precaución y a ser conscientes de los riesgos, lo que requiere reflexividad y humildad. El riesgo de derivar hacia la tiranía o bien hacia la obediencia y la

sumisión siempre está cerca. Morin nos recuerda la experiencia de Milgram para ilustrar este riesgo, donde personas ordinarias, en nombre del “respeto” a una autoridad, aceptan realizar una tarea que les convierte en agentes de una atrocidad (Morin, 2004). Más allá de la deontología, la capacitación ética debe permitir el desarrollo de la responsabilidad, del pensamiento complejo y del sentido crítico, para evitar las relaciones de dominación.

Los saberes “en juego”

A esta altura de la reflexión, nos parece inevitable cuestionar cuáles son los saberes, a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal, necesarios para capacitar éticamente a los profesionales.

¿Qué nos diferencia hoy de una inteligencia artificial?

Como ya hemos apuntado, entendemos que la formación debe ser abordada desde la praxis, es decir, desde una imbricación o articulación dialógica entre teoría y práctica. Por tanto, apuntando a la dimensión epistemológica, habrá que aprender los fundamentos teóricos, construir una serie de conocimientos necesarios o, podríamos decir, de herramientas conceptuales, y unas habilidades y actitudes para actuar de forma reflexiva y responsable en entornos con cierta cultura –más o menos ética, más o menos tradicional o innovadora– y en situaciones singulares a menudo imprevisibles. ¿Qué es necesario aprender hoy para ser un “buen” profesional (o “suficientemente bueno”)? Podemos plantear la cuestión desde otro ángulo: ¿qué nos diferencia hoy de una inteligencia artificial, con un excelente software, con todos los conocimientos técnicos necesarios para actuar según los marcos políticos, administrativos, protocolarios, o incluso deontológicos..., que podría encontrar las mejores soluciones gracias a algoritmos infalibles?

Hagamos la apuesta de que es preciso aprender a tejer un *ethos* profesional, o lo que algunos autores llaman la *competencia ética* (Bégin, 2014), una conciencia moral o autonomía moral –Bégin habla de *autonomie de jugement*–, un *ethos* basado en la modestia, el reconocimiento de la fragilidad, la resistencia a la barbarie, el cuestionamiento y la autorregulación, desde una dialéctica entre el individuo y el colectivo. La competencia ética diferencia el saber-actuar obediente del saber-actuar emancipado.

Consideramos que el aprendizaje hace camino por los meandros de las tres dimensiones del saber: el *saber* en términos de conocimientos, el *saber-hacer* o procedimientos y habilidades y, finalmente, el *saber-ser* o actitudes y virtudes. Cuando hablamos de saberes tocamos insoslayablemente una cuestión epistemológica: ¿Qué conocimientos son necesarios para construir el *ethos* profesional?

Edgar Morin nos recuerda que desde la complejidad hay que considerar el saber de forma integrada y relacionada. Así, es necesario tratar transversalmente siete grandes problemas intrínsecos a la naturaleza humana que se menosprecian a menudo en los currículos, demasiado centrados en las disciplinas tradicionales. Morin propone enseñar lo que define el conocimiento, es decir la epistemología propiamente, conocer qué es conocer y aprender cuáles son los principios de un conocimiento pertinente, contextualizado, que comporta interpretación; pero también enseñar la condición humana, lo que significa ser humano para considerar la unidad y la diversidad, construyendo así una identidad terrícola. La propuesta de Morin sigue con la necesidad de aprender a afrontar las incertidumbres, abandonar las concepciones deterministas para “*apprendre à naviguer dans un océan d’incertitudes à travers des archipels de certitudes*” (Morin, 2000, p. 14). Al mismo tiempo, enseñar la comprensión, como medio y finalidad de la comunicación humana, para evitar la barbarie en las relaciones y establecer así una convivencia pacífica. La propuesta del autor termina con la cuestión de la ética, enseñar la ética del género humano, que, como ya hemos apuntado, considera las tres grandes dimensiones humanas: individuo, sociedad y especie. Uno de los grandes retos de la educación es, pues, englobar la antro-po-ética para renovar el humanismo (Morin, 2000). Nos parece interesante tener en cuenta esta propuesta también desde la formación en las profesiones de lo humano, ya que no podemos dibujar fronteras claras entre la formación de la persona, del ciudadano y del profesional. Todas las propuestas que hace Morin pueden ser pertinentes para aprender a ser un “buen” profesional de las relaciones de acompañamiento, ya tienen relación con la necesidad de ser reflexivo, comprometido y sensible.

Por otra parte, considerar el saber de forma integrada y relacionada, implica considerar que el conocimiento se encuentra en muchos contextos diferentes. Los saberes académicos, profesionales y de la experiencia deben reconocerse, encontrarse, articularse y dialogar. El saber necesario para acompañar a personas y grupos es indeclinablemente interdisciplinar e integrativo. Muy crítico con la jerarquización y las relaciones de dominación que se dan entre distintos tipos de saberes en la epistemología occidental, Boaventura Da Sousa Santos propone la idea de una “ecología de los saberes”, es decir una epistemología no conformista, comprometida con una crítica radical, un enfoque integrador de los distintos tipos de conocimiento, sin jerarquías impuestas arbitrariamente por las cosmovisiones dominantes. “La ecología de saberes está basada en la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer” (Da Sousa Santos, 2010, p. 55).

Tener en cuenta estos enfoques supone, no solo una voluntad de eficacia en la obtención de resultados en beneficio de los grupos y personas acompañadas, sino también una cosmovisión del conocimiento libre de relaciones de poder dominante. Los saberes académicos deben articularse con los saberes

Los saberes académicos deben articularse con los saberes profesionales y los saberes de la experiencia

profesionales y los saberes de la experiencia; las personas acompañadas, con la experiencia de la gran vulnerabilidad, también deben tener un lugar en los procesos de formación, ya que tienen conocimientos y competencias propias.

En los espacios de formación, deberemos, pues, combinar los diferentes tipos de saberes, sin huir de los conceptos y las nociones propias de la cultura ética (saberes, en términos de conocimientos), como, por ejemplo, clarificar cómo se puede entender la ética (distinguiéndola o no de la moral), qué entendemos por éticas de máximos y mínimos, dado que hacer esta distinción permite aprender a situarse en las exigencias y límites de la intervención y del acompañamiento. Debemos identificar e identificarnos con una ética cívica o de mínimos y respetar las éticas de máximos que se expresan en la diversidad cultural y de formas de vida. Es necesario conocer, también, los diferentes enfoques de la ética, necesarios para tratar problemáticas éticas desde la complejidad (deliberativa, de las virtudes, principialista, consecuencialista y del cuidado), con los conceptos y autores de referencia. También existe un conocimiento más deontológico, con los marcos de referencia ya establecidos, así como la capacidad de crear otros marcos más específicos en el seno de una organización, por ejemplo.

En cuanto a los saberes-hacer y saberes-ser, que podríamos denominar capacidades procedimentales y actitudinales importantes de desarrollar para el tejido del *ethos* profesional, podemos nombrar brevemente las siguientes: asertividad, consideración, reconocimiento, tacto, cuidado, compasión, acogida, hospitalidad, atención, cordialidad, responsabilidad, reflexión, pensamiento crítico, compromiso o implicación, inteligencia colectiva, diálogo, entre otras, que se pueden considerar también habilidades y virtudes. A nuestro entender, podemos destacar dos grandes habilidades transversales: deliberar y comunicar. Como profesionales, ambas deben permitir acompañar a las personas hacia la emancipación, o dicho con palabras de Begoña Román, “acoger, vincular, capacitar” (Román, 2016, p. 11). Deliberar es una acción que tiene que ver con reflexionar, analizar, pensar, examinar, considerar, con un objetivo concreto en nuestro ámbito, la acción y la toma de decisiones. Deliberar, del latín *deliberare*, significa “considerar atenta y detenidamente el pro y el contra de los motivos de una decisión, antes de adoptarla” (Diccionario de la lengua española online, 2024). Aprender a deliberar de forma metódica y colectiva es clave para una pertinente intervención. Según Diego Gracia, deliberar es propio del ser humano, lo humano no es un animal racional sino un “animal deliberante”. La deliberación y la toma de decisiones son a su vez actos morales, ya que engendran responsabilidades, sobre todo si son colectivas o participadas, pero también conllevan dificultades, ya que en el intercambio de ideas se ven implicadas emociones y procesos psicológicos (como el narcisismo, la heteronomía, mecanismos de defensa como la negación, etc.), influenciados por las trayectorias de vida de cada uno (Gracia, 2011), que requieren una capacidad de autorregulación. Aprender a deliberar de forma participada solo puede hacerse sumergiéndose en

situaciones en las que cada individuo, en el seno de un colectivo, pueda experimentar y ejercitar la confrontación de ideas, el diálogo pacificado, ponderando, sopesando y argumentando sus aportaciones, descentrándose para comprender y acoger los argumentos del otro, comunicando. Si bien el objetivo de la comunicación es comprendernos mutuamente, compartir algo, no siempre es fácil, ya que podemos tener valores divergentes ante los problemas a resolver, los obstáculos a superar o los objetivos a alcanzar. Comunicar y relacionarse son acciones intersubjetivas que requieren, también, asertividad. Aprender a comunicar de forma pacífica y asertiva es, pues, una cuestión clave en los procesos de formación, sabiendo que aprendemos a comunicar comunicando.

Por otra parte, desde la dimensión del saber-ser, se puede poner el énfasis en las virtudes que debe tener el profesional. Las virtudes, de raíz aristotélica, “son formas de ser y de hacer que confluyen en hábitos de excelencia” (Román, 2016, p. 147). Según esta autora, las virtudes son disposiciones a actuar, fundamentales en los procesos de deliberación, pero también de forma más general en el acompañamiento y el cuidado de personas particularmente vulnerables. Begoña Román hace una propuesta de nueve virtudes esenciales para los profesionales: compasión, disponibilidad cortés, veracidad, generosidad, competencia, humildad, paciencia, alegría y prudencia. A pesar de subrayar que no deben jerarquizarse, la autora considera la compasión como la virtud más importante, sin la cual las demás no se pueden desplegar y los principios de la intervención no se pueden respetar. Pero, ¿cómo entendemos esta virtud?, ¿qué es la compasión? Compasión, nos dice Joan-Carles Mèlich, no es sinónimo de lástima, de debilidad ni de piedad:

La compasión no es una emoción sino una respuesta. [...] Ser compasivo es estar a la altura de lo que el otro me pide, [...] es situarse junto al que sufre, escuchándole, atendiéndole, cuidando de su cuerpo maltratado, de sus heridas, de sus cicatrices, de su soledad. (Mèlich, 2017, p. 76-78)

La cuestión que nos interesa, pues, es cómo formar estas virtudes. ¿Cómo se aprende a ser compasivo? Una vez más nos parece que es necesario crear espacios y momentos formativos que permitan a los y las estudiantes vivir y experimentar situaciones (reales y ficticias), acompañadas de un trabajo de análisis y de reflexión que permita hacer conscientes estos aprendizajes y cómo estas virtudes se van tejiendo (metacognición). Sin duda, las experiencias ya vividas, las narrativas de cada uno, jugarán un rol importante en este proceso.

Joan Canimas Brugué nos recuerda, citando a Habermas, que la verdad es un proceso de interpretación y de construcción colectiva, “de aprendizaje crítico y autocorrector que moviliza todas las razones relevantes disponibles en cada situación” (Canimas, 2017, p. 23). En lo que este autor denomina el *àgora deliberativa*, es decir, el espacio simbólico en el que se tratan problemáticas éticas, se despliega la razón comunicativa gracias a las virtudes y a

unas pautas procedimentales. (Canimas, 2017). Tejer estos distintos saberes requiere crear ágoras deliberativas en los espacios y procesos de formación. Lo que hace falta enseñar-aprender, es, pues, un conjunto integrado de conocimientos de carácter más teórico y filosófico, de habilidades y de actitudes. ¿Podemos decir que se trata de competencias profesionales? ¿Hay que apostar por una formación competencial? ¿Podemos hablar de competencias morales? Esta es una cuestión bastante controvertida. Nos posicionaremos por un modelo más bien integrador, sabiendo que las formaciones académicas y profesionales actuales se orientan más hacia el enfoque competencial, tendiendo a sustentar el proceso formativo en el ser competente. Nos parece interesante hablar de competencias si consideramos que la competencia incluye saber, saber-hacer y saber-ser, con los que se desarrollan una serie de capacidades y de aptitudes que permiten finalmente un saber-actuar más amplio (entendemos el actuar desde el punto de vista de la acción, que incluye, por tanto, la reflexión). Si hablamos de la construcción de unos conocimientos que articulan cuestiones epistemológicas, técnicas, éticas y políticas, enfocamos la capacitación desde la complejidad. Según Anne Jorro, el *ethos* profesional permite hacer surgir lo que a menudo se hace invisible en la actividad profesional, las galerías subterráneas, y cuestiona la formación enfocada exclusivamente (o casi) a las competencias: “*Cette invisibilité semble maintenue dans les processus de formation des acteurs quand l’orientation vers les compétences est dominante. Dans ce cas on peut se demander si la place de l’ethos n’est pas cantonnée à un supplément d’âme dans les programmes de formation*” (Jorro, 2022, p. 195). La autora cuestiona el enfoque competencial cuando no da lugar a una formación de lo que denomina la *activité subjectivante*. Entendemos que hace falta poner un énfasis especial en esta *activité subjectivante*, es decir, en lo que permitirá al sujeto y al colectivo ir tejiendo un *ethos* concientizado, que se puede construir de forma transversal, pero también en espacios y lugares de aprendizaje específicos.

La formación de los profesionales debe permitir desarrollar tres ejes de capacitación para construir la competencia ética. Se trata del pensamiento crítico, el compromiso y la responsabilidad y la sensibilidad

Pistas de reflexión y acción pedagógicas

Tres ejes de capacitación imprescindibles

Nos parece que la formación de los y las profesionales debe permitir desarrollar tres ejes de capacitación que nos parecen insoslayables para construir la competencia ética o un saber actuar éticamente hablando. Se trata del pensamiento crítico y reflexivo, del compromiso y la responsabilidad y, finalmente, de la sensibilidad.

El *pensamiento crítico* implica lo que podemos denominar *reflexividad*, que no se trata solo de una capacidad de reflexionar ante las situaciones prácticas, sino también y sobre todo de reflexionar sobre la propia práctica. La reflexi-

vidad tiene que permitir el paso de la descripción a la crítica, pasando por el diálogo; la reflexividad requiere un trabajo de regulación y de autorregulación, ya que supone “*une mise en relation de soi avec soi-même*” (Carnus, Mias 2022, p. 369). De forma complementaria, desarrollar el pensamiento crítico, deliberativo, argumentativo, analítico, es desarrollar una cierta racionalidad compleja, necesaria para el discernimiento y la autorregulación. En el proceso formativo, se trata de deconstruir certezas, representaciones y prejuicios (haciéndolos conscientes, explicitándolos y analizándolos) para aprender a actuar con el máximo conocimiento, lucidez y responsabilidad, cuestionando las opciones tomadas. Luc Bégin, citando a Habermas, nos recuerda que la competencia ética es reflexiva y formal –ya que se define como una aptitud para resolver problemas práctico-morales–, lo que requiere la capacidad de identificar los problemas éticos, de descentrarse de sus propios intereses y de prever las consecuencias de las opciones tomadas (Bégin, 2014).

Begoña Román propone tener en cuenta los distintos niveles de conciencia moral que permiten o no desarrollar la reflexividad, basándose en las tesis de Kohlberg (Román, 2016). La necesidad de una postura ética adecuada puede entenderse desde la exigencia de alcanzar lo que Kohlberg llama el estadio post-convencional, que permite distinguir los valores propios de las normas sociales teniendo en cuenta la idea de justicia universal:

El nivel post-convencional se alcanza cuando se desarrolla una capacidad crítica ante el grupo y ante las propias preferencias preconvencionales. En este nivel, se adquieren criterios para juzgar si las convenciones mismas son correctas o incorrectas; se logra la capacidad de posicionarse ante convenciones desde la autonomía, desde la libertad. (Román, 2016, p. 30)

Formar a los y las estudiantes a lograr una conciencia moral de nivel post-convencional parece, pues, un reto ineludible, ya que este nivel de conciencia moral permite, entre otras cosas, deliberar colectivamente adoptando una distancia crítica con todo lo establecido, podemos hablar del desarrollo de una reflexividad crítica, o de una capacidad crítica reflexiva. Esta capacidad no puede desvincularse de la del compromiso social y de la sensibilidad para cuidar a las personas.

La cuestión del *compromiso* y de la *responsabilidad* es un prisma de diversas caras. Muchos autores han reflexionado y escrito sobre la responsabilidad, algunos de los más emblemáticos, desde el punto de vista de la ética, han sido Max Weber y Hans Jonas. El significado que podemos dar a la responsabilidad, a partir de la idea de “dar respuesta” (del latín *respondere*), no es tanto el responder, o la respuesta en sí, como responder de algo. Por tanto, existe la dimensión del deber, no en el sentido de tener que hacer algo por obligación o imposición, sino por conciencia personal o profesional, o incluso moral, para asumir lo que nos hemos comprometido a hacer. La responsabilidad caracteriza el proceso de profesionalización, podríamos decir que

convertirse en un buen profesional implica endosar el hábito de la responsabilidad, es decir, aceptar voluntariamente tener que responder de algo. Tener que responder implica reconocer la alteridad, ya que debemos responder de algo, frente a alguien (una persona, un grupo, una institución). Joan-Carles Mèlich nos dice que “responder significa aceptar una llamada/exigencia que viene de fuera” (Mèlich, 2010, p. 151). Lo que nos obliga a responder es la llamada que viene del otro, y, a pesar de que no siempre estaremos preparados, responderemos, ya que de lo contrario seríamos indiferentes.

Cualquier
decisión que
podamos tomar
genera unas
consecuencias
que, como
actores de la
acción intencional
debemos asumir

Cualquier opción o decisión que podamos tomar genera unas consecuencias que, como actores de la acción intencional, debemos asumir, debemos responder. Pensando en Jonas, Begoña Román nos dice que la responsabilidad implica un poder, no sobre el otro sino por el otro, por la persona vulnerable, buscando alternativas a la situación de fragilidad. Esto requiere voluntad propia, confianza y deseo, pero también conciencia de las posibilidades y limitaciones de cada uno (Román, 2016). Asumir responsabilidades es comprometerse con algo o con alguien –una causa, unos ideales, una organización o personas con nombres propios. Algunas responsabilidades son propias, otras son compartidas (co-responsabilidades) y otras nos son ajenas, aunque podamos depender de ellas –como muchas decisiones políticas o institucionales. El compromiso, que tiene que ver con prometer, con dar algo de sí mismo, comporta también diferentes dimensiones: la dimensión afectiva o del deseo, la dimensión de la necesidad o del provecho y la dimensión del deber. El compromiso no debe confundirse con la motivación, aunque se nutre de ella. La motivación es un motor, el compromiso un comportamiento o un acto. El compromiso profesional se despliega en una serie de acciones, y no solo de buenos propósitos o de discursos, que dibujan una identidad profesional (De Ketele, 2022).

Nos parece importante distinguir el compromiso profesional como acción, de otras formas de compromiso o acciones más personales, sociales o políticas como la militancia o el activismo, aunque en el compromiso profesional encontramos las tres dimensiones que planteábamos con Edgar Morin, el individuo, la sociedad y la especie. Si acompañamos a personas en situación de exclusión y de pobreza, ¿podemos no estar comprometidos con la lucha contra la pobreza y la precariedad y, por consiguiente, con la defensa de una sociedad inclusiva (desde un punto de vista sociopolítico)? Entendemos que formar a profesionales responsables y comprometidos con los valores que sustentan la intervención social y psicoeducativa es un objetivo primordial, teniendo en cuenta que observamos, desde hace algunos años, una despolitización de los y las estudiantes que entran en formación. Aprender el compromiso puede empezar por adoptar un rol de verdadera implicación en el propio proceso de formación, dejando lugar y promoviendo la participación activa. Este aspecto no puede desvincularse de la consideración de las emociones, presentes en todo el proceso formativo, así como en lo cotidiano profesional, desde la relación con las personas especialmente vulnerables hasta la toma de decisiones, lo que requiere también aprender a desarrollar la *sensibilidad*.

Si la ética es responder al dolor del otro con compasión y sensibilidad, debemos plantearnos si se puede capacitar para aprender la sensibilidad. ¿Se puede desarrollar esta sensibilidad que, en principio, entendida como facultad de sentir o percibir el mundo a través de los sentidos, todo ser humano tiene desde la más tierna infancia (con la base de las neuronas espejo, por ejemplo)? Es otro reto importante para la formación de futuros profesionales, que requiere realizar un trabajo de análisis y de introspección personal, pero también colectivo, compartido. Aprender a identificar, reconocer los sentimientos propios y ajenos es clave para ser capaz de dar respuestas compasivas, que no se limitan a mostrar una emoción con la expresión del rostro, el gesto o la palabra, sino que se traducen en acciones solidarias y en una presencia auténtica.

Desarrollar o formar la sensibilidad tiene que ver con el desarrollo de una inteligencia emocional, relacional y existencial. Esta esfera corresponde a lo más profundo y personal, tiene relación con las emociones, las actitudes y las virtudes, se centra más bien en el carácter y, por tanto, el saber estar o el saber estar en relación. Por eso entendemos que es necesario instaurar confianza mutua en la relación pedagógica y aprender la comunicación asertiva y no violenta comunicando de forma asertiva y no violenta. En este punto nos parece interesante citar nuevamente a Mèlich cuando defiende que la ética se encuentra en las zonas de sombra de la moral, es decir, que si bien es importante que tengamos en cuenta los marcos de referencia morales, o deontológicos, a menudo la ética toma todo su sentido cuando es necesario plantear la transgresión de estos marcos, justamente para estar a la altura. Por un lado, respondemos a la llamada o al sufrimiento del otro, con lo que somos y lo mejor que podemos. Por otro lado, debemos afrontar problemáticas éticas o conflictos de valores que nos pueden conducir a cuestionar y transgredir los marcos de referencia morales e incluso jurídicos (aquí pensamos en la propuesta de las acciones coercitivas que realiza Joan Canimas Brugué). La sensibilidad nos parece una capacidad esencial, ya que tiene que ver con dejarse tocar emocionalmente, dejarse afectar, y por tanto huir de la indiferencia, con las estrategias de regulación y de autorregulación que este proceso requiere.

Debemos afrontar problemáticas éticas que nos pueden conducir a cuestionar y transgredir los marcos de referencia morales e incluso jurídicos

Tres enfoques pedagógicos

¿Desde qué lógica y coherencia pedagógica se pueden aprender los diferentes saberes que hemos mencionado, para capacitar a los y las futuras profesionales? Apostamos por un enfoque integrador de tres líneas pedagógicas: crítica, cooperativa y del testimonio.

Los diferentes planteamientos de la pedagogía crítica, con autores y pedagogos emblemáticos como Paulo Freire o Henry Giroux, defienden la necesidad de educar y formar la actitud reflexiva y crítica, no solo para oponerse

a los valores y prácticas conservadoras de la sociedad y de las pedagogías más tradicionales y reproductivas, sino desde una finalidad transformadora y emancipadora (Ayuste, Flecha, López Palma, Lleras, 2005). La pedagogía crítica pretende abolir las relaciones de dominación a través de la transformación social, una transformación guiada por la justicia social (De Cock & Pereira, 2019). Apoyándose en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, se plantea dar un espacio predominante a las interacciones y al diálogo intersubjetivo. Desde esta perspectiva, la formación debe permitir avanzar hacia la emancipación —de personas y grupos—, a través de una capacitación discursiva, argumentativa, dialógica, comunicativa, autorreflexiva y del aprendizaje colectivo. Se trata de lo que bell hooks denomina, desde la herencia de Paulo Freire, una pedagogía comprometida. bell hooks se inscribe en la idea de que los niños y niñas tienen una predisposición natural para hacer preguntas, un afán de saber, un deseo insaciable, que se va deteriorando a medida que en el seno de la familia y de la institución escolar se les enseña el conformismo y la obediencia. Esta experiencia genera cierto miedo y sobre todo falta de capacidad de pensar de forma autónoma y consciente. Para conducir a los estudiantes por la vía del pensamiento crítico, primero es necesario:

Aprender y aceptar el placer y el poder de pensar. La pedagogía comprometida es una estrategia docente, cuyos objetivos son conseguir que los estudiantes recuperen el deseo de pensar y hacer que ese deseo se haga realidad. (hooks, 2022, p. 18).

Cuando el proceso, que requiere un claro compromiso personal y un acto de concientización, está puesto en marcha, es necesario enfocar el aprendizaje hacia la capacidad de determinar y juzgar. El pensamiento crítico incluye la meta-reflexión y la meta-cognición, es decir, pensar en los procesos reflexivos por sí mismos y en cómo se construye la reflexividad.

Por otra parte, lo que podemos llamar pedagogías activas y cooperativas encuentran su origen en los movimientos de renovación pedagógica, sobre todo a partir de principios del siglo xx. Con diferentes corrientes o planteamientos, entre Neill, Montessori, Ferrière, Freinet, Korczak, entre otros, estas pedagogías han puesto en el centro la actividad del aprendiz para formarlo como agente, actor o autor de sus propios aprendizajes, desde la articulación entre el individuo y el grupo, algunos poniendo especial énfasis en el colectivo, teniendo en cuenta el deseo como motor de cualquier aprendizaje, y promoviendo las relaciones pacíficas para convivir y cooperar. Muchas corrientes pedagógicas actuales se han inspirado en este legado (pedagogías libres, democráticas, etc.). Algunas de las líneas más importantes están teorizadas por Philippe Meirieu, en su libro *Frankenstein educador* (entre otros muchos escritos). Meirieu analiza el proceso educativo desde la distinción praxis-poiesis, y utilizando la metáfora de este relato defiende que la pedagogía debe permitir la emergencia y la construcción del sujeto, teniendo en cuenta a su vez el principio de educabilidad y el de libertad.

La implicación surge del deseo y de la conciencia ciudadana, no de la imposición. Para formar el *ethos* profesional se necesitan estrategias pedagógicas que susciten la curiosidad y el deseo, no entendido como satisfacción del placer inmediato sino como voluntad intencional de dar algo de sí mismo, para encontrar sentido al hecho de aportar algo significativo a la comunidad, desde el sujeto libre y responsable –no sometido y obediente. Con estrategias pedagógicas que desarrollen la participación activa y la cooperación, los procesos de formación, más que enseñar a obedecer las reglas impuestas y a dar las buenas respuestas esperadas, velará por construir sentido y cuestionar. La cooperación es un reto clave para la formación del *ethos* profesional, ya que el colectivo es el entorno natural de la cultura ética, y desde la cooperación y la inteligencia colectiva se piensa y se actúa de forma más rica y pertinente. La noción de inteligencia colectiva es lo contrario de lo que Edgar Morin denomina la *inteligencia ciega* (Morin, 1990), propia de un paradigma de simplificación que promueve la híper-especialización, lo que Morin considera una simplificación epistemológica que nos puede hacer caer en el oscurantismo y la manipulación de la realidad. El o la profesional forma parte de un grupo que debe deliberar conjuntamente, dialogar, discutir, a partir de argumentos y sensibilidades diversas para crear algo común, en el interés de (y con) las personas acompañadas. François Taddéi habla de *colectivos aprendices*. Aprender hoy, en un mundo complejo, es hacer un camino compartido, es aprender colectivamente, es decir, unos de otros. Esto implica valorar los saberes de cada persona para construir conocimiento común. Taddéi plantea esta cuestión desde el prisma de la necesidad de reconocernos como *sociedad aprendiz*, ya que, como dice el autor, el desarrollo actual de la inteligencia artificial nos plantea nuevos retos relativos al aprendizaje. Fundamentar el aprendizaje en el cálculo y la memorización, como todavía hacen muchos sistemas educativos, ya no tiene sentido en una sociedad en la que las máquinas pueden hacerlo con mucha más rapidez y eficacia que los humanos. Así, se cuestiona sobre el lugar de lo humano en un mundo de máquinas, y sobre cómo apoyarse en la tecnología para desarrollar capacidades más humanas, como la inteligencia colectiva, la co-construcción de conocimiento y la cooperación (Taddéi, 2018).

Por eso, aprender y comprender los códigos éticos es importante. No obstante, habrá que ir mucho más allá para aprender a comunicar y deliberar colectivamente, desarrollando una sensibilidad movilizadora y estructurante para afrontar las incertidumbres de la acción y para tejer una postura profesional adecuada.

Para completar estas líneas pedagógicas y enfocando especialmente el tema de la sensibilidad, abordaremos lo que Joan-Carles Mèlich denomina una *pedagogía del testimonio*. Este autor se plantea la pregunta: “¿se puede educar la ética?” (Mèlich, 2010, p. 56). Como ya hemos mencionado, Mèlich considera que la ética es una respuesta provisional, contingente, transgresora, a la interpelación del otro, rehuyendo cualquier marco normativo-simbólico. Desde esa perspectiva, critica contundentemente la noción de competencias

Para formar el *ethos* profesional se necesitan estrategias pedagógicas que desarrollen la participación activa, la cooperación y los procesos de formación

Aprender y comprender los códigos éticos es importante

éticas, que entiende como gran contradicción. “Si hay ética es precisamente porque no somos competentes y nunca podremos serlo” (Mèlich, Boixader, 2010, p. 55). ¿Cómo se puede enseñar-aprender la ética desde esta concepción? La propuesta de una pedagogía del testimonio nos viene a decir que la ética no se puede transmitir, sino que debe vivirse, que aprender a ser “éticos” es estar inmersos en situaciones, relaciones y vínculos con testimonios referentes. El testimonio no es el ejemplo, no es algo que se muestra o se enseña, el testimonio es “la experiencia, la narración y la obertura” (Mèlich, 2010, p. 58). El testimonio es el que ha vivido una experiencia (no una experimentación) que transforma, es quien es capaz de “poner palabras” a través de la narración a esta experiencia de forma abierta, por lo tanto, sometida, no a la imitación ni a la repetición, sino a la interpretación infinita.

Es posible formar una sensibilidad ética desde la transmisión testimonial. [...] Aquí es el lugar en el que podemos aprender de los grandes literatos, de los grandes músicos, de los grandes pintores. [...] Una pedagogía literaria, poética o narrativa. (Mèlich, 2010, p. 59).

Nos parece interesante enfocar la formación ética de este prisma de la sensibilidad, creando espacios y actividades susceptibles de generar esta experiencia a través del descubrimiento, del diálogo intersubjetivo, de lo vivido y de la creatividad.

Modelos de formación y algunas problemáticas

Los modelos de formación actuales, más “académicos”, universitarios (como el catalán y el quebequés, o el belga y el suizo, con las *Hautes écoles*) o más “profesionales” (como el francés, con las escuelas de trabajo social), ¿se adecuan a las necesidades de la capacitación ética? Una vez más, nos encontramos con la paradoja o la tensión entre la importancia que se da a la ética y a su aprendizaje –sobre el cual existe un amplio consenso– y las estrategias que se proponen –a pesar de la gran diversidad de organizaciones y de planes de estudio.

La cuestión de la dialéctica teoría-práctica sabemos que es necesaria para construir una identidad profesional, pero también sabemos que requiere una coherencia en la implementación de espacios y estrategias de aprendizaje. El modelo de formación francés, más centrado en la práctica profesional, dado que cuenta con más horas de prácticas que de clases lectivas, enfoca la capacitación desde las cuestiones técnicas y relacionales, la cultura y los conocimientos teóricos tienen un sitio secundario, mientras que en los modelos universitarios sucede a la inversa. En el modelo más centrado en la inmersión práctica, los espacios de diálogo y reflexión en torno a las experiencias vividas u observadas durante las prácticas –“análisis de la práctica” o “elaboración de la experiencia profesional”– ocupan un lugar muy importante.

Estos espacios se confían, muy a menudo, a profesionales en ejercicio, lo que permite al grupo reflejarse en un contexto práctico concreto, pero que no garantiza un trabajo riguroso en términos de análisis, teorización, cuestionamiento y mirada crítica, es decir, en términos de reflexividad (Carnus, Mías, 2022).

Es necesario, pues, repensar y mantener una gran exigencia para que estos espacios permitan a los estudiantes desarrollar una verdadera reflexividad, que los capacite para la deliberación colectiva y la razón comunicativa, sin caer en la mera reproducción. Estos espacios de análisis son muy necesarios, pero también se necesitan espacios de trabajo teórico-filosófico para construir y adquirir conocimientos, así como espacios de tipo “ágoras deliberativas” sobre diferentes temáticas como talleres filosóficos, debates, etc. Son necesarios también espacios y momentos para desarrollar la sensibilidad y sobre todo mediaciones como, por ejemplo, el lenguaje literario y artístico, para abordar la dimensión afectiva y emocional. Integrar el diálogo, la reflexividad y la creatividad de forma transversal es también una cuestión importante. No se trata, tan solo, de reservar espacios concretos, fuera de los cuales solo se proponga un aprendizaje frontal y memorístico. Los modelos universitarios también incluyen algunos espacios de este tipo, a través del esquema clásico de las asignaturas, muy arraigado a la tradición universitaria. Todavía parece difícil, en el caso catalán, por ejemplo, concebir la competencia ética como transversal, y por tanto vincular e identificar los saberes en juego en los diferentes espacios-tiempo de la formación, así como dar un lugar importante a las emociones y las estrategias de aprendizaje de las habilidades sociales y de comunicación (Vilar, Ribera, Escapa, López, Rosa, Leal, Sogas, Fernández, 2017).

En cuanto a los currículos, existe una gran dispersión de modelos. En algunos países –como Francia– los *référentiels de formation* vienen dados por el Estado, y se declinan en grandes bloques de competencias. Hay que respetarlos al pie de la letra, ya que para obtener el diploma del Estado los estudiantes pasan por un concurso, unas pruebas ante jurado. Sin embargo, los referenciales dejan un cierto margen de interpretación y sobre todo de implementación. La ética aparece, principalmente, con relación a la “postura” y a los procedimientos (la *démarche éthique*). En los casos belga, suizo y quebequés, cada centro elabora sus currículos a partir de unas orientaciones básicas. En el caso belga, existe a menudo una asignatura sobre ética y deontología llevada por profesores, generalmente, de formación filosófica. En el caso de Quebec, existe un referencial básico construido conjuntamente con las *ordres professionnelles* y las universidades, a partir del cual las universidades tienen una gran libertad académica para implementar la enseñanza de la ética, sin obligación alguna. En el caso de Suiza, la diversidad cultural y lingüística se traduce también en una gran diversidad de propuestas. Sin embargo, en algunos territorios, las *Hautes écoles* han armonizado planes de estudio, en los que la ética aparece como uno de los ejes prioritarios en las competencias que definen la profesión.²

Conclusiones

Capacitar a los futuros profesionales para afrontar con el máximo de herramientas y recursos esta complejidad nos parece una cuestión fundamental

La dinámica evolutiva de las sociedades actuales, como hemos apuntado, plantea una serie de retos a los y las profesionales de la intervención social y psicoeducativa, así como a las organizaciones y las instituciones que configuran estas sociedades. La precariedad, la exclusión, las desigualdades exacerbadas y las grandes vulnerabilidades generan problemáticas complejas que debemos afrontar desde la incertidumbre y la imprevisibilidad. Capacitar a los futuros profesionales para afrontar con el máximo de herramientas y recursos (intelectuales, emocionales, relacionales) esta complejidad nos parece una cuestión fundamental. Edgar Morin habla de la ética de resistencia: “*Ce qui unit l'éthique de la compassion à l'éthique de la compréhension, c'est la résistance à la cruauté du monde, de la vie, de la société, à la barrière humaine.*” (Morin, 2004, p. 256).

Crear y nutrir la cultura ética en los contextos formativos y profesionales es primordial

Crear y nutrir la cultura ética en los contextos formativos y profesionales nos parece un eje de trabajo primordial, a través de lo que hemos denominado tejer (en resonancia con la complejidad) un *ethos* profesional. Se trata de crear espacios de formación con las mejores condiciones posibles para capacitarse personal y profesionalmente para poder atender, acompañar, defender los derechos de las personas y velar por una calidad de vida sin reproducir modelos establecidos, sin caer en el paternalismo, la violencia o la indiferencia. Para huir de estas posturas indeseables, se precisa una formación ética exigente y coherente. Hemos propuesto poner el foco en tres ejes que nos parecen indispensables, el pensamiento crítico y reflexivo, el compromiso y la responsabilidad y la sensibilidad, que no podemos concebir sin una articulación y un diálogo integrativo, y que requieren orientaciones pedagógicas coherentes. Algunos temas merecerían ser profundizados (quizás en escritos futuros) como, por ejemplo, formar para y desde una ética del cuidado, del cuidado de sí, de los demás y del mundo. La propuesta de una pedagogía crítica que nos podría permitir ir mucho más allá de la formación profesional y tener una visión más exhaustiva de los distintos modelos de formación, con sus límites y posibilidades.

Más allá del campo profesional, es toda la persona quien está implicada en la dimensión ética

Más allá del campo profesional, es toda la persona quien está implicada en la dimensión ética. No se puede fingir en la defensa de los derechos, o en el trato hospitalario con las personas. La formación ética del profesional no es una chaqueta que nos ponemos o nos quitamos, el *ethos* nos toca de lleno como personas, requiere cierta autenticidad o genuinidad. Morin nos habla de *auto-éthique*, *socio-éthique* y de *anthopoéthique*, el profesional está inexorablemente implicado en las tres dimensiones, que configuran la complejidad del mundo. Es necesario considerar esta cuestión en los procesos formativos.

Mònica Guerrero-Rosset
Formadora en el Instituto Regional del Trabajo Social de Perpignan
monicagr71@gmail.com
monica.guerrerorosset@faire-ess.fr

Bibliografia

- Bégin, L. (2014). La compétence éthique en contexte professionnel. En: Langlois, Lyse (dir.). *Le professionnalisme et l'éthique au travail*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- bell hooks (2022). *Ensenyar pensament crític*. Barcelona: Raig verd editorial (© 2010).
- Canimas Brugué, J. (2013). Els reptes ètics en l'acció social. *Bioètica & Debat*. Institut Borja de Bioètica, 69, maig - agost, p. 7-10.
- Carnus, M. F., Mias, C. (2022). Réflexivité. En: Jorro, Anne (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Da Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20%20C%3%B3pia.pdf
- De Cock, L., Pereira, I. (2019). *Les pédagogies critiques*. Marseille: Agone.
- De Kelele, J. M. (2022). Engagement professionnel. En: Jorro, Anne (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Depenne, D. (2017). *Éthique et accompagnement en travail social*. Montreux: ESF éditeur.
- Gràcia, D. Conferencia en la jornada de la *Fundación Ciencias de la Salud*, noviembre del 2011. <https://vimeo.com/32847505>
- Byung-Chul, H. (2015). *La societat de la transparència*. Barcelona: Herder Editorial.
- Houssaye, J. (dir.) (2013). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur. (1^è édition: 1993).
- Jorro, A. (2022). Ethos professionnel. En: Jorro, Anne (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Jutras, F., Labbé, S. (2022). Éthique professionnelle. En: Jorro, Anne (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF éditeur.
- Mèlich, J. C., Boixader, A. (coord.) (2010). *Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació*. Barcelona: Editorial Graó.
- Mèlich, J. C. (2010). Ética de la compasión. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2018). *La condició vulnerable. Assaig de filosofia literària 2*. Barcelona: Editorial Arcàdia
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF éditeur.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2004). *La méthode. Vol. 6. Éthique*. Paris: éditions du Seuil.
- Mulin, T. (2022). Posture professionnelle. En: Jorro, Anne (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Riberas, G., Vilar Martín, J. y Rosa Gregori, G. (2015). *La ética, eje transversal de la formación en los grados de Educación Social y Trabajo Social*.

Una mirada prospectiva.

https://www.researchgate.net/publication/305398836_La_etica_eje_transversal_de_formacion_en_los_grados_de_educacion_social_y_trabajo_social Una mirada prospectiva

Ricoeur, P. (2000). De la morale à l'éthique et aux éthiques. *Un siècle de philosophie* 1900-2000. Paris: Gallimard.

Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. Paris: éditions La Découverte.

Taddéi, F. (2018). *Apprendre au XXI^e siècle*. Paris: Calman-Lévy.

Román Maestre, B. (2016). *Ética de los Servicios sociales*. Barcelona: Herder Editorial.

Vilar Martín, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: Editorial UOC.

Vilar, J., Riberas, G., Escapa, S., López, P., Rosa, G., Leal, M., Sogas, A. y Fernández, C. (2017). Informe de recerca. Anàlisi de les estratègies de formació ètica en els estudis de Treball Social i Educació Social en les universitats catalanes. *Revista Ars Brevis*. Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universidad Ramon Llull.

-
- 1 El panorama de formaciones de profesionales de la intervención social y psicoeducativa es muy diverso, ya que lo son también, y cada vez más, los perfiles y los roles profesionales. En este apartado, pondremos solo algunos ejemplos de las profesiones más tradicionales del trabajo social (entendiéndolo como término genérico), es decir, educadores sociales, trabajadores sociales y sus equivalentes en algunos países francófonos.
 - 2 Las informaciones que aportamos aquí son extraídas de diferentes documentos y páginas web compartidas en el marco del grupo de trabajo sobre la ética de la AIFRISS (Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale), que trabaja actualmente en un planteamiento comparativo sobre la formación ética.
-