



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Aguayo Cuevas, Cecilia; Marchant Araya, Paola
Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social
Perfiles educativos, vol. XLIII, núm. 171, 2021, Enero-Marzo, pp. 102-118
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59678>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271608007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social

CECILIA AGUAYO CUEVAS* | PAOLA MARCHANT ARAYA**

El presente estudio, de naturaleza cualitativa, tiene el propósito de construir competencias éticas, en tanto aprendizajes complejos, que permitan formar a estudiantes de trabajo social de nivel universitario capaces de enfrentar los desafíos de la profesión, y orientar las decisiones de enseñanza y evaluación de sus maestros. La metodología consideró un levantamiento inductivo de datos, con 17 profesores y profesoras de una escuela de trabajo social chilena que participaron en cuatro grupos de discusión. El proceso investigativo y el análisis de los datos permitió la construcción de competencias éticas por ámbitos de actuación profesional y un marco de referencia ético para la formación universitaria, lo que da cuenta del carácter significativo y singular de la ética en educación superior. Se discuten las implicaciones de estas competencias a nivel transversal en los currículos de trabajo social.

The present study, of a qualitative nature, aims at building a series of ethical competencies, as a complex learning, that allow to train university-level social work students capable of facing the intrinsic challenges of the profession; and to guide the teaching and evaluation decisions of their teachers. The methodology included an inductive data survey, with 17 professors from a Chilean Social Work School who participated in four discussion groups. The research process and data analysis allowed the construction of ethical competencies by fields of professional action and an ethical frame of reference for university education, which accounts for the significant and unique role of ethics in higher education. The implications of these competencies are discussed at the transversal level in social work curricula.

Palabras claves

Competencias éticas
Formación en trabajo social
Ética dialógica
Ética de la conflictividad
Ética del reconocimiento

Keywords

Ethical competences
Training in social work
Dialogic ethics
Ethics of conflict
Ethics of recognition

Recepción: 6 de noviembre de 2019 | Aceptación: 4 de abril de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59678>

- * Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctora en Filosofía mención Epistemología de las Ciencias Sociales. Líneas de investigación: ética; ética profesional; migraciones e interculturalidad; epistemología de las profesiones; educación; trabajo social; discapacidad e inserción laboral. Publicaciones recientes: (2018, "Ética y los derechos humanos: problemas éticos desde la intervención profesional", en *Derechos humanos hoy: reflexiones, desafíos y proyecciones a setenta años de la Declaración Universal (1948-2018)*, Santiago de Chile, Ed RIL/Universidad Cardenal Silva Henríquez; (2016), *Ética y ejercicio profesional en tiempos de dictadura en trabajo social chileno, 90 años de historia*, Santiago de Chile, Universidad de Chile. CE: caguayou@uc.cl
- ** Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: diseño, gestión y evaluación curricular en educación superior; formación en educación superior; enseñanza de ética en educación superior. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con C. Colin y S. Iturrieta), "Temporalidades de la construcción disciplinar: las narrativas nostálgicas del trabajo social en Chile", *Revista Estudios Sociales*, núm. 65, pp. 73-84; (2017, en coautoría con C. Foster), "Una metodología de análisis de casos para orientar a la toma de decisiones en el contexto educacional", en C. Foster (ed.), *El poder de la evaluación en el aula*, Santiago de Chile, Ediciones UC, pp. 299-399. CE: mppmarcha@uc.cl

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, el trabajo social, como disciplina, ha tenido por finalidad la búsqueda de la igualdad, la promoción de la justicia social, la libertad y el respeto a la diversidad y la dignidad humana (Consejo General de Trabajo Social Madrid, 2012; Colegio de Trabajadores Sociales de Chile, 2014; Federación Internacional de Trabajadores Sociales, 2018a; 2018b; National Association of Social Workers, 2017; Pasini, 2016; Pugh, 2017). En la actualidad, sin embargo, estos valores se encuentran presionados por el individualismo, las disputas de poder y la prevalencia de lo económico por sobre la construcción de una sociedad más igualitaria (Cortina, 2018; Sandel, 2011). En este contexto, cuando los trabajadores sociales se enfrentan tanto a las necesidades de las personas como a los requerimientos de las instituciones responsables de implementar las políticas sociales experimentan tensiones entre las normas y valores propios de su *ethos* profesional y sus propias creencias y valores (Aguayo, 2013; Dolgoff *et al.*, 2009).

La sectorización, la fragmentación y la centralización de las políticas sociales vigentes tensionan los principios de la profesión al impedir una atención integral a las personas que permita superar efectivamente sus problemas, necesidades o vulnerabilidades (Aguayo, 2013; 2014; Fóscolo, 2007). Las investigaciones dan cuenta de los problemas morales a los que se ven sometidos los trabajadores sociales, ante la dificultad o imposibilidad de cumplir determinados principios y valores profesionales (Aguayo, 2014; Aguayo y Morales, 2016; Fóscolo, 2007; Ballesteros *et al.*, 2012; reportes de la National Association of Social Workers (en

adelante NASW); Dolgoff *et al.*, 2009; Gustavsson y MacEachron, 2014). La dimensión ética cobra especial relevancia en trabajo social, no sólo en el ejercicio profesional, sino también en la formación de futuros trabajadores sociales, debido a que se encuentra vinculada a aspectos culturales, organizativos, políticos y profesionales de la práctica diaria (Pasini, 2016).

En el ámbito de la formación universitaria en Chile, los currículos dan cuenta del compromiso con la formación ética en Trabajo Social al incorporar al menos un curso específico en sus mallas curriculares, así como cursos de derechos humanos, inclusión y diversidad, todos ellos relacionados a la formación ética.¹ Algunas universidades chilenas definen competencias éticas transversales con el propósito de que éstas se constituyan en el sello de la formación (Saldívia, 2018; Formación General Pontificia Universidad Católica);² en otros casos, los principios y valores éticos son declarados en la misión y visión institucional (Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Talca y Universidad de Chile, entre otras).³ No obstante, al ser competencias genéricas no necesariamente se enseñan, y menos aún se evalúan en los cursos específicos de las carreras. Algunos estudios afirman que los alumnos que cursan asignaturas transversales demuestran un progreso moderado en el desarrollo de competencias de pensamiento crítico y comunicación, e incluso indican que un tercio de los estudiantes presenta regresión en el desarrollo de tales competencias durante su trayectoria curricular (Blair y Wise, 2011).

En la actualidad, los diseños curriculares en educación superior —y en particular sus perfiles de egresos— se definen en función de competencias, entendidas éstas

1 Trabajo social en: Pontificia Universidad Católica de Chile (<http://trabajosocial.uc.cl/pregrado/perfil-de-egreso/>); Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (<https://www.trabajosocialpucv.cl/carrera/estructura-curricular/>); Universidad de Chile (<http://www.uchile.cl/carreras/105708/trabajo-social/>); Universidad de la Frontera (<http://www4.ufro.cl/trabajosocial/carrera-de-trabajo-social/>); Universidad de Antofagasta (<http://www.uantof.cl/carreras/detalle/TrabajoSocial/17>), entre otras (consulta: marzo de 2019).

2 Formación General Pontificia Universidad Católica (<http://formaciongeneral.uc.cl>) (consulta: marzo de 2019).

3 Universidad de Santiago de Chile (<https://www.usach.cl/universidad/mision-y-valores/>); Universidad de Talca (https://www.utalca.cl/content/uploads/2019/04/Plan_Estrategico_2020.pdf); y Universidad de Chile (<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/39635/mision-y-vision>) (consulta: marzo de 2019).

como aprendizajes complejos⁴ en los cuales se integran diferentes saberes y dimensiones humanas, es decir, las competencias son “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (Tardif, 2008: 3). Por lo tanto, no se entiende a las competencias como un mero saber-hacer o un tipo de conocimiento procedimental, sino ligadas a la acción con un carácter integral. En este sentido, la formación ética se asume como un compromiso global, de autorrealización, que se orienta a contribuir al tejido social y al desarrollo de la sociedad (MINEDUC, 2016; Tardif, 2003; Tobón, 2007; 2008).

De este modo, las competencias serán el elemento articulador entre perfiles y mallas curriculares, que da sentido a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación desde la mirada de la trayectoria formativa, ya que se presentan como desempeños observables en las actuaciones de las personas (Tobón, 2007). Por tal motivo, la formación ética en educación superior no puede estar centrada exclusivamente en contenidos filosóficos, o en metodologías particulares, sino que debe definirse a partir de competencias integrales que permitan formar un ciudadano comprometido con su medio social (Bolívar, 2005). Lamentablemente, se constata que la formación de los docentes para la enseñanza de la ética a nivel universitario es insuficiente, y que la investigación acerca de la incorporación de la ética al currículo, las estrategias educativas para abordarla, y los instrumentos para su evaluación (Vergara y Sandoval, 2014), es escasa. Lo que se esperaría es que los valores morales y los principios declarados por las universidades estuvieran explícitos en los objetivos y prácticas de la institución (Bolívar, 2005).

Pese a la intención de desarrollar valores y principios éticos en los estudiantes de trabajo social, estudios en el área dan cuenta de que estos profesionales no considerarán en sus

intervenciones, de manera explícita y deliberada, la formación ética recibida en educación superior, ya sea en el uso de códigos de ética o en modelos de razonamiento éticos que apoyen la toma de decisiones de la práctica (Pugh, 2017). Algunos trabajadores sociales apelarán a valores personales y profesionales, influenciados por factores culturales, étnicos o religiosos (Doyle *et al.*, 2009); mientras que otros verán influenciado su razonamiento ético por sus emociones y creencias personales (Pugh, 2017). Se plantea, además, que existe poca investigación sistemática en cuanto a la toma de decisiones éticas de los trabajadores sociales, y también respecto de los valores y estándares éticos de la profesión (Dolgoft *et al.*, 2009; Doyle *et al.*, 2009; Pugh, 2017).

La formación ética en Trabajo social involucra no sólo el desarrollo de un ámbito disciplinar-profesional a través de un currículo, sino que también incide en la persona, su experiencia y sus decisiones, como ciudadano y miembro de una comunidad global (Aguayo y Salas, 2018; Muñoz, 1997). La educación moral, por tanto, no puede circunscribirse a cursos aislados; debe ser parte de una visión y estrategia que comprometa al currículo de manera holística y transversal (Muñoz, 1997) intencionada a lo largo de la trayectoria curricular. El Trabajo Social necesita más y mejor educación ética, basada en una reflexión crítica y orientada al bien común (Congress, 2002; Doyle *et al.*, 2009; Gustavsson y MacEachron, 2014; Pasini, 2016; Pugh, 2017).

A partir de la búsqueda de un sistema que posibilite potenciar las relaciones entre la formación universitaria y la práctica profesional (Aguayo *et al.*, 2018; Gustavsson y MacEachron, 2014), la presente investigación se planteó como objetivo la construcción de competencias éticas, en tanto aprendizajes complejos que permitan planificar, implementar y monitorear la enseñanza y la evaluación de la formación ética en los estudiantes de Trabajo

⁴ El concepto de competencia se sitúa desde la perspectiva sistémico-compleja. No se considera la perspectiva conductista o funcionalista de las competencias.

social. Lo anterior, a partir de la participación de los propios docentes responsables del desarrollo de los aprendizajes que se encuentran comprometidos en mejorar el perfil de egreso de los estudiantes de esta disciplina.

DISCUSIONES Y COMPLEMENTARIEDADES ÉTICAS

La discusión conceptual se desarrolló en paralelo a la recogida del material; los enfoques que se consideraron fueron aquéllos que permitirían iluminar el proceso interpretativo. Como resultado del proceso iterativo de diálogo entre la teoría ética y el trabajo empírico se construyó una estructura de conceptos que permitió, en su conjunto y no como teorías aisladas, interpretar la comprensión de los discursos emergentes de las y los docentes. Dicha estructura está conformada por tres paradigmas éticos: el primero refiere a una ética comunicativa o dialógica desarrollada por los filósofos alemanes Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel en la década de los años setenta. A partir de este paradigma, la ética profesional reconoce la capacidad de los sujetos de elaborar argumentaciones universales y *a priori* para acordar normas y principios de convivencia.

Así mismo, buscamos complementar la ética comunicativa con una ética de la conflictividad en la que los principios y normas de convivencia no sólo se constituyen sobre argumentaciones *a priori* de carácter trascendental (por ejemplo, la dignidad humana, deber universal), sino que se dan en una praxis cotidiana y, por tanto, pueden contraponerse entre sí (el derecho a morir dignamente de una enfermedad terminal *versus* una religión que prohíbe la eutanasia). La ética de la conflictividad, como segundo paradigma, busca la mayor aproximación (convergencia) posible entre principios que aparecen como contradictorios.

Dado que toda ética profesional requiere reconocer e intervenir en conflictos éticos que

afectan a las instituciones y sus ciudadanos, se introdujo un tercer paradigma: la perspectiva del reconocimiento de Honneth (2011), donde los conflictos son nominados como patologías de la razón. En este sentido, los conflictos son producto de un sistema capitalista donde la razón instrumental manipula las relaciones primarias, las relaciones con el Estado y la solidaridad entre ciudadanos. En síntesis, una formación ética para la actuación profesional en Trabajo Social deberá relacionar y complementar entre sí los tres paradigmas: una ética comunicativa y dialógica, una ética de la conflictividad y una ética del reconocimiento.

La ética del discurso en Apel

El filósofo alemán Karl-Otto Apel (1985) desarrolló en la década de los setenta, en conjunto con Jürgen Habermas, una ética del discurso o de la comunicación. Ambos filósofos buscaban conformar una ética dialógica para sociedades más justas y solidarias. Esta ética se distingue de otras por buscar la responsabilidad y la corresponsabilidad desde una pragmática trascendental, es decir, no renuncia a principios trascendentales (Kant, 1985) como la dignidad humana, la libertad y la justicia (parte A) pero, al mismo tiempo, plantea una ética aplicada desde la vida cotidiana (parte B).

La ética del discurso de Apel (1985) distingue dos momentos: por una parte, la fundamentación del principio ético y, por otra, la aplicación de la ética. En el primer punto, se establece que todas las personas tienen competencias argumentativas y se indican los presupuestos que hacen que la argumentación sea racional. Tal fundamentación permite determinar lo correcto de las normas que regulan la acción humana. El segundo punto señala la forma en la que se dan los procesos argumentativos y la aplicación de estos principios, es decir, se muestran las condiciones de posibilidad regidas por el carácter *a priori* de tales principios.⁵ Lo anterior se basa en la defensa

⁵ La noción *a priori* fue elaborada por Kant. Esta categoría refiere al conocimiento “puro”. Es la capacidad de la razón para establecer las condiciones de validez, de principios universales, independiente de toda experiencia, por ejemplo, la dignidad humana.

kantiana de la dignidad del hombre, fundamento de los derechos humanos y de la civilización occidental (Apel, 1985). De acuerdo con Apel, la validez de los principios se da mediante una fundamentación filosófica última.

Ahora bien, cualquier fundamentación parte del reconocimiento de que todos los seres humanos son capaces de comunicarse y, por tanto, son interlocutores válidos para realizar un diálogo de acuerdo con las normas vigentes de convivencia. El diálogo entre personas requiere de condiciones de simetría donde todos participen en igualdad de condiciones. Hay dos principios que deben respetarse para descubrir si la norma que está siendo acordada es correcta: la universalización y la aceptación de la validez de la norma. Los principios de universalidad y validez implican que las normas deben ser aceptadas por todos los involucrados. Desde este planteamiento se desprende la co-responsabilidad solidaria de los involucrados al acordar una norma, es decir, serán válidas únicamente aquellas normas que sean acordadas por todos los participantes.

Las normas, entonces, no pueden ser impuestas, puesto que son fruto de una fundamentación compartida. Toda norma, desde una ética comunicativa, aspira a su universalización, por lo que no puede constituir el mero reflejo de los intereses de grupos dominantes; todos los participantes asumen el derecho igualitario de ser parte en la construcción y validez de las normas y principios, así, los argumentos y la fundamentación son aspectos decisivos de la validez del acuerdo. De esto se desprende que la ética comunicativa entiende la comunidad de comunicación como presupuesto transcendental y ético de todo lenguaje, argumentación o discurso posible.

La ética del discurso reconoce la importancia de las normas del mundo de la vida (*Lebenswelt*), pero sitúa al discurso filosófico en la base de toda fundamentación. Por esta razón, la ética apeliana tiene un carácter deductivo, tal como lo muestra la siguiente cita:

“sólo una fundamentación filosófica última puede descubrir semejante canon, porque sólo la filosofía, entendida como reflexión transcendental sobre las condiciones de posibilidad de nuestras acciones con sentido, es capaz de descubrir un principio moral normativo” (Apel, 1985: 235-236).

Sin embargo, la ética comunicativa, parte B, no refleja necesariamente una ética profesional; más bien, se refiere al carácter deductivo de la ética comunicativa, es decir, a la aplicación de los principios y normas acordados en la parte A. En este sentido, la presente investigación aboga también por el carácter inductivo de los acuerdos normativos, dado que toda argumentación tiene el componente conflictivo de todo acuerdo.

La fundamentación de una ética de la conflictividad

La ética profesional da cuenta de los conflictos organizacionales, interprofesionales y comunitarios que viven cotidianamente las instituciones, de ahí la importancia de abordar los conflictos éticos presentes en los discursos prácticos. Por este motivo, la ética del discurso necesita complementarse con una ética de la convergencia o de la conflictividad. En palabras de Maliandi (2009), “se trata de desarrollar una ética de la convergencia entre dos problemas: el de la fundamentación y de la conflictividad” (Maliandi, 2009: 27). El filósofo reconoce que todo diálogo ético para el acuerdo de normas requiere de la argumentación comunicativa, donde el conflicto ya está contenido.

La primera crítica que realiza Maliandi (2009) refiere a los procesos argumentativos, es decir, a las condiciones de posibilidad. Los procesos argumentativos son diálogos (vale decir, acuerdos entre sujetos) orientados por reglas discursivas, mientras que los conflictos expresan las divergencias y la armonía de las vivencias cotidianas de los sujetos. Tal como indican Maliandi y Thuer (2008: 9), “la razón tiene dos funciones distintas. Por un lado, ella es la búsqueda del orden y, por tanto,

impugnación de la conflictividad. Pero, por otro lado, ella es la admisión, el reconocimiento, de que el conflicto es inevitable”. La razón es bidimensional y, por tanto, intrínsecamente conflictiva.

Si bien el *ethos* en Apel es un aspecto armónico y enfocado en el consenso, no hay que olvidar la dimensión conflictiva que todo *ethos* guarda. Maliandi (2009) explicita dicho vacío en la siguiente cita: “Pese a tratarse de una ética [comunicativa] con honda conciencia de los conflictos (dado que precisamente se propone como una forma de resolver conflictos), no ofrece una visión clara de las estructuras conflictivas generales, propias de la realidad social” (Maliandi, 2009: 26). Las estructuras conflictivas dan cuenta de los principios *a priori* contenidos en toda argumentación, los cuales buscan ser validados en cualquier discurso práctico.

Se reconocen cuatro principios que se relacionan conflictivamente en la vida cotidiana o que se ven reflejados en la práctica: universal-individual, conservación-realización. Dichos principios expresan su conflictividad en situaciones concretas donde los sujetos deberán, primero, priorizar entre un principio universal o individual, o bien, entre un principio de conservación o de realización. Un ejemplo de principio universal-individual es el derecho a conservar la vida y el respeto por la individualidad de una persona para seguir viviendo ante una enfermedad terminal; en cuanto a los principios de conservación-realización, el primero se refiere a mantener el *statu quo*, y el segundo a transformar la realidad según ciertos ideales; esto es, “las exigencias son, o bien que la acción (ética) extreme precauciones, evite peligros, proteja lo frágil, etc., o bien lo contrario de todo eso, es decir, la máxima del refrán popular: “quien no arriesga, no gana” (Maliandi y Thuer, 2008).

La elección del principio dará cuenta de las condiciones de posibilidad de éste y su mayor o menor lejanía con el principio opuesto, de ahí la necesidad de un acercamiento cada vez mayor entre ellos. Por tanto, la ética de la

conflictividad es, por necesidad, una ética de la convergencia: “La utilidad del paradigma de la ‘convergencia’ puede consistir en brindar una interpretación de los conflictos empíricos en la que se indican sus ‘condiciones de posibilidad’” (Maliandi y Thuer, 2008: 179). Un ejemplo de la relación entre los principios de universalidad e individualidad sería: aplicar una política de salud alimentaria para todo un contexto nacional, y al mismo tiempo respetar las pautas alimenticias de grupos minoritarios, por ejemplo, migrantes, veganos, etc. Lo que debemos hacer es reconocer la conflictividad de ambas situaciones, y buscar las aproximaciones posibles —las convergencias—, en las que ambos principios puedan convivir.

La ética del reconocimiento y el agravio moral en Honneth

Honneth pertenece a la tercera generación de la Escuela de Frankfurt; este autor destaca el reconocimiento y el no reconocimiento ético como estructuras y entramados sociales producidos por las sociedades capitalistas. Este tipo de sociedades provocaría patologías sociales de la razón que son un impedimento de una Vida Buena. Tal impedimento se expresa en las sociedades capitalistas y sus instituciones a través del menosprecio o la falta de reconocimiento, tanto en la familia como en otras relaciones más próximas, por ejemplo, en las instituciones estatales y en la propia comunidad (Honneth, 2009b). De esta forma, el concepto de reconocimiento es una categoría ética que toca a los individuos e instituciones en su proceso por alcanzar una Vida Buena.

El menosprecio no solamente se refiere a los sujetos sino, ante todo, a las estructuras sociales y las relaciones entre sujetos. Dichas estructuras se manifiestan en instituciones sociales que albergan formas de menosprecio y son capaces de afectar los procesos de intersubjetividad de los individuos. Podemos afirmar que la ética ya no sólo es un proceso comunicativo a través del cual se busca acordar normas y principios entre sujetos

comunicantes; la ética tampoco es un conjunto de principios que buscan una mayor convergencia. Al contrario, la ética remite a formas de reconocimiento social e institucional que tienen por *telos* una Vida Buena. Honneth (1997) parte de la premisa de que todo ser humano o comunidad social busca el reconocimiento, y si éste no se otorga se puede luchar por él. La falta de reconocimiento da origen a patologías éticas de la razón. De acuerdo con este filósofo, son las sociedades capitalistas, a través de sus instituciones, las que producen menosprecio moral.

La ética del reconocimiento y el agravio moral se manifiesta a través del amor expresado en las relaciones próximas de los sujetos. Dentro del derecho, se admite la necesidad de una sociedad plural, basada en la solidaridad, cuyo objetivo es consolidar los lazos comunitarios de la ciudadanía. Así, el amor, el derecho y la solidaridad son manifestaciones de una ética del reconocimiento. De no encontrarse el amor, la violencia será la que tome ese espacio. Cuando el Estado no reconoce los derechos de sus ciudadanos, éstos se sienten desposeídos y, muchas veces, buscan el reconocimiento a través de movimientos violentos. Al mismo tiempo, si la comunidad desprecia, por ejemplo, a sus inmigrantes, éstos se sentirán deshonrados, lo que provocará mayor ensimismamiento y fundamentalismo de sus pautas culturales.

Como se percibe, cada uno de estos menosprecios afecta distintos elementos que conforman al sujeto: a) la autoconfianza; b) el respeto por sí mismo; y, c) la autoestima de las personas y los grupos que pertenecen a una sociedad. Es necesario, entonces, que la razón ética se manifieste en instituciones y prácticas sociales. Mediante las instituciones, los miembros de la comunidad pueden aspirar a metas y principios que les permitan realizarse de manera colectiva. Tal como plantea Honneth (2009a), “son, en primer lugar, las condiciones de una vida buena las que constituyen la esencia del ideal con que una forma de vida

cultural tiene que medirse en términos éticos” (Honneth, 2009a: 74).

En conclusión, las patologías sociales de la razón representan un estado negativo de la sociedad o un déficit de racionalidad ética. Este proceso provoca que las personas o grupos sean incapaces de acceder a metas colectivas solidarias en marcos institucionales definidos. Frente a estas situaciones, Honneth (2011) subraya que una ética del reconocimiento exige centrarse en el sentido de lo político, el manejo del poder, el fortalecimiento de la democracia y su relación con las políticas sociales.

METODOLOGÍA

La estrategia metodológica del estudio buscó, mediante un enfoque cualitativo e interpretativo, la construcción de competencias éticas a partir de la visión y la experiencia de docentes que participan en el proceso formativo de una escuela de trabajo social chilena.

El enfoque cualitativo posibilitó que emergieran desde las y los docentes, de manera inductiva, ideas, sentidos, creencias personales y profesionales que están en la base de sus actuaciones y docencia, lo que permitió, en un primer momento, recuperar conceptos y categorías analíticas en el marco de la formación ética, así como, configurar inductivamente un marco teórico-conceptual de discusiones y complementariedades éticas. En un segundo momento, y basado en el proceso anterior, se construyeron competencias éticas por ámbitos de acción profesional que posteriormente fueron validadas con distintos actores.

La muestra estuvo conformada por 17 profesores de la escuela de trabajo social pertenecientes a las áreas de investigación (2 profesores), intervención social (2 grupos de 5 profesores cada uno) y programas y proyectos sociales (un grupo con 5 profesores). Al momento de la realización de este estudio, en la escuela trabajaban 13 docentes jornada completa, con grado de doctor en todos los casos, y 4 docentes jornada parcial (1 doctora y 3 en proceso de

doctorado). Las y los docentes se dedican a la docencia, investigación y gestión. La escuela, de carácter tradicional, ha sido reconocida en el ámbito nacional por su trayectoria en la formación de estudiantes de pre y posgrado durante 90 años; alberga aproximadamente a 300 estudiantes y depende de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública no estatal chilena, integrada por las carreras de Trabajo social, Psicología, Sociología y Antropología.

Como se señaló con anterioridad, la investigación se desarrolló en dos momentos que se describen a continuación.

Primer momento

Recolección de datos a través de la técnica de grupos de discusión, en la que se reflexionó acerca de la experiencia de los docentes con la formación ética en sus cursos respectivos. El diálogo reflexivo durante la discusión grupal se estimuló con preguntas abiertas referidas a cuatro grandes temas: contenidos o aprendizajes de la ética abordados de manera intencionada por los docentes en sus cursos y los aspectos que debiesen ser abordados en el futuro; los aprendizajes acerca de la ética profesional y moral que se esperan aprehenda un trabajador social; y los desafíos para la formación ética en la educación superior. Los temas orientadores de la discusión surgieron a partir de las primeras aproximaciones conceptuales al objeto de estudio (construcción de competencias éticas), relacionadas con los fundamentos de la ética aplicada y la ética profesional.

Se realizaron cuatro grupos de discusión de una hora aproximadamente cada uno. Los profesores firmaron un consentimiento informado antes de iniciar. Todas las sesiones fueron grabadas y posteriormente transcritas de manera literal. Se realizó análisis de contenido con codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 2002; Soneira, 2006), lo que dio lugar a una matriz de categorías y relaciones analíticas que muestra la visión de las y los docentes acerca de los aspectos relevantes que deben incorporarse

en la formación ética de los estudiantes (Fig. 1, en el apartado de resultados). A partir de esta matriz, y posterior a un proceso de resignificación de conceptos provocado por el trabajo de campo, se elaboró una estructura de categorías éticas que refleja el proceso interpretativo con las y los docentes, desde distintas visiones y perspectivas (Flick, 2007).

Segundo momento

A partir de las categorías construidas en el primer momento, las investigadoras redactaron una serie de competencias por ámbitos de actuación profesional que fueron enviadas por correo electrónico a las y los profesores que habían participado en los grupos de discusión para ser revisadas y mejoradas respecto de la claridad de la descripción y pertinencia respecto del ámbito, sentido y foco de las mismas. Una vez que los docentes enviaron su retroalimentación se hicieron los ajustes respectivos y se procedió a la validación intersubjetiva del equipo de investigación: dos investigadoras y dos ayudantes de investigación. Posteriormente, las competencias fueron enviadas a validación de tres expertos del área de ética aplicada y ética en trabajo social, y con estudiantes de la escuela a través del centro de estudiantes.

Con toda la información y los respectivos cambios surgidos a propósito del proceso de validación, las competencias fueron presentadas al Comité Curricular de la Escuela de Trabajo Social, conformado por directivos, docentes y estudiantes. Esta instancia brindó la aprobación para continuar con la segunda etapa del trabajo, que consistió en la transversalización de las competencias en el currículo respectivo. Si bien esta parte de la investigación no es el foco de este artículo, más adelante esbozaremos algunas reflexiones generales de este proceso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para dar cuenta del objetivo del estudio, esto es, la construcción de competencias éticas para

la formación de futuros trabajadores sociales, se describen los resultados por cada momento metodológico; posteriormente se presenta la discusión y análisis de las competencias construidas a partir del marco interpretativo y de complementariedades éticas.

Primer momento

Las y los docentes confirman que la formación debe estar fundada en dos principios básicos: la dignidad de las personas y la justicia social (Fig. 1), como imperativo categórico al estilo kantiano. En este sentido, la formación profesional se orienta al reconocimiento del otro como sujeto y a la sociedad en su conjunto, manteniendo un compromiso social permanente. Destacan que la formación no puede centrarse solamente en los sujetos de intervención y las instituciones u organizaciones, sino que se debe comenzar con el propio estudiante. Éstos podrán reconocer a los otros sólo en la medida en que sean capaces de mirarse y reconocerse a sí mismos, y en su relación con sus compañeros y docentes, como parte de una comunidad. Honneth (1997) señala que toda ética del reconocimiento parte desde el estadio del amor, que se expresa a través de los vínculos afectivos con los amigos, la familia, y en nuestro caso, también con los docentes. La negación de este reconocimiento se expresa en el menosprecio moral que se manifiesta a través de la violencia. Por lo anterior, es importante el autoconocimiento, el autocuidado, la autodeterminación y la integridad, de manera que se desarrollen acciones que les permitan a los docentes superar situaciones de no reconocimiento, tan propios de la vida personal como profesional. En suma, la formación ética se traduce en la “formación del carácter de la persona, de las instituciones y de los pueblos” (Cortina, 2018: 34).

Reconocer al otro en cuanto sujeto de intervención es un desafío que los docentes relacionan con valores profesionales que deben integrarse en la formación, y que son transversales en cualquier intervención social, esto

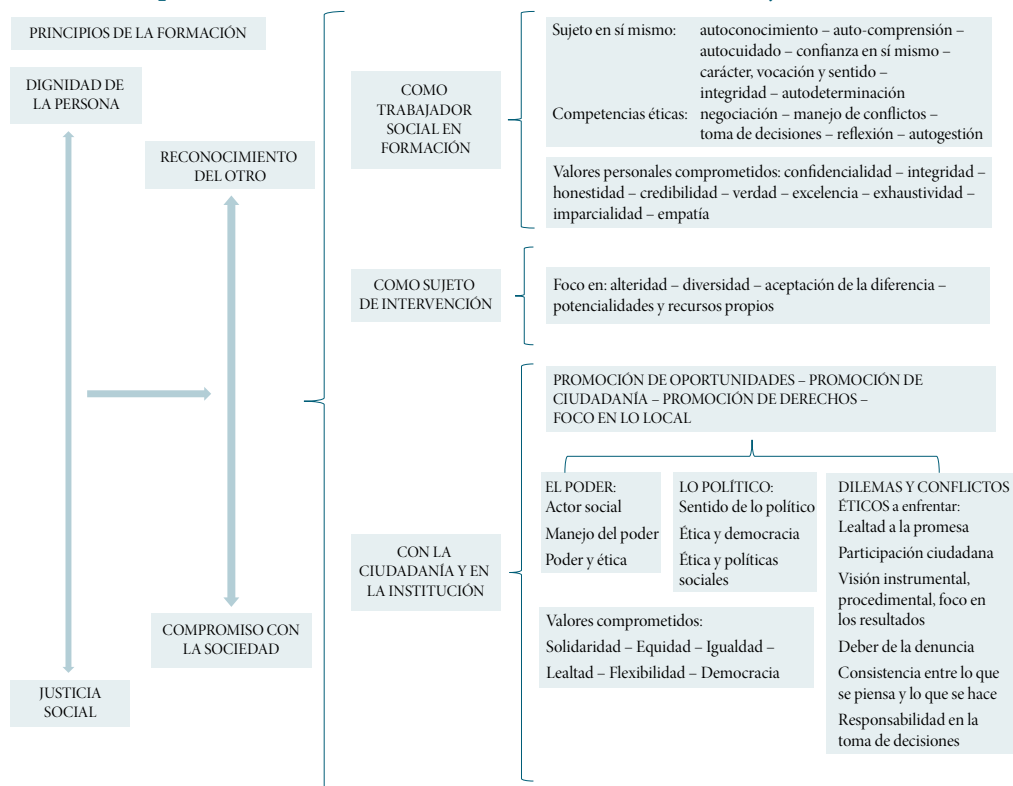
es, valorar e incluir a las personas, familias y grupos en su diversidad, aceptando las diferencias y reconociendo las potencialidades, la capacidad y los recursos que cada uno tiene. Una vez aceptados estos postulados, es vital asumir la ética de la convergencia al estilo de Maliandi, esto es, la inevitabilidad del conflicto en la interacción entre todos los actores: “la ética convergente que aquí proponemos es un intento de explorar los modos posibles de minimizar esa conflictividad de la razón” (Maliandi y Thuer 2008: 9).

El reconocimiento y compromiso con la sociedad se refleja en la preocupación de los docentes por incentivar una formación para la ciudadanía, de manera que los futuros trabajadores sociales no pierdan de vista la posición, la relación y el ethos de las instituciones en las que desempeñarán su labor. En este sentido, reconocer las posiciones de poder, el propio y el de los demás, así como el sentido de lo político cobra relevancia en la comprensión y en la manera de enfrentar los dilemas y conflictos éticos, tales como: conflictos de lealtad, participación, énfasis de las intervenciones, coherencia, responsabilidad y transparencia en las acciones profesionales que se realizan.

Los docentes reconocen valores comprometidos con la profesión, como la solidaridad, la equidad, la igualdad, la lealtad, la flexibilidad y la democracia, así como la necesidad de que se promuevan en todas sus acciones las oportunidades y los derechos de las personas, con foco en lo local. Tienen claridad en que, en las sociedades capitalistas, la negación de estos valores produce patologías sociales y menosprecios morales. La violación, la desposesión y la deshonra son patologías que requieren de la formación del trabajador social desde la ética profesional, como una forma de habitar el mundo que supera la reactividad para avanzar de manera proactiva a la vida plena (Cortina, 2018).

Todo lo anterior, incluyendo los énfasis y las relaciones que los docentes establecieron en sus análisis y discusiones, se muestra en la Fig. 1.

Figura 1. Esquema analítico de las categorías y relaciones para la formación ética de los estudiantes de trabajo social



Fuente: elaboración propia.

Segundo momento

Se diseñaron competencias éticas por ámbitos de actuación profesional para la formación de trabajadores sociales. Se analizan aquí con relación a las discusiones y complementariedades éticas expuestas con anterioridad.

Competencias para la intervención social

- Fundamentar las propuestas de acción que orientan la toma de decisiones éticas poniendo énfasis en la corresponsabilidad y el compromiso ético de los sujetos y equipos para asegurar una intervención social efectiva y humana.
- Utilizar metodologías y técnicas de intervención de manera rigurosa y responsable, asegurando la dignidad de las personas para abordar los objetivos

propuestos al potenciar la autonomía y la ciudadanía de los participantes.

- Respetar el derecho de las personas a decidir y elegir alternativas de solución frente a su problema o situaciones, siempre que no vulnere derechos de otros.
- Reconocerse a sí mismo y a los demás como sujetos en contexto y con diferencias, fortalezas y limitaciones, potencialidades y recursos, para tomar decisiones desde la perspectiva de su dignidad.
- Actuar conforme a fines, normas, principios y valores, personales y profesionales, manteniendo el diálogo permanente con la comunidad a la que pertenece para asegurar una intervención ética y responsable.
- Distinguir críticamente los casos en que se presume negligencia, maltrato

y/o discriminación a las personas o grupos con los que interviene para colaborar en la defensa de las personas y comunidades.

- g) Desarrollar mediaciones éticas entre los intereses y motivaciones de la institución, del usuario y el trabajador social para resolver conflictos en distintos contextos.

Competencias para la investigación social

- a) Formular proyectos de investigación ajustados a las normas y criterios éticos y de calidad establecidos para aportar al conocimiento y la intervención en trabajo social.
- b) Actuar con honestidad y responsabilidad en todos los aspectos de su actividad investigativa para dar cuenta de su integridad profesional.
- c) Realizar “buena” gestión de las actividades de investigación en que participa (recolección de datos y análisis de información) para asegurar el respeto a las personas y el compromiso con la sociedad y sus instituciones.
- d) Enmarcar su acción investigativa en el debate conceptual disciplinar, para asumir una posición en términos epistemológicos, teóricos, éticos y políticos.
- e) Participar en diálogos éticos interdisciplinarios en el contexto de su acción investigativa para aportar con evidencia y sentido moral a la comprensión de los fenómenos sociales.
- f) Demostrar integridad en su quehacer investigativo para dar cuenta del cumplimiento de los estándares éticos y el compromiso con las instituciones y las personas.

Competencias en el ámbito de los programas y proyectos sociales

- a) Promover la solidaridad y la ciudadanía social en la gestión de programas y proyectos sociales para asegurar el desarrollo de oportunidades de las personas en contextos institucionales y locales diversos.
- b) Distinguir el sentido ético político en la intervención profesional y del diseño y evaluación de programas y proyectos sociales para comprender, fundamentar y orientar las acciones profesionales en la toma de decisiones.
- c) Debatir y fundamentar sus decisiones profesionales con un sentido ético-político para promover acciones de transformación de la comunidad y los ciudadanos.
- d) Reconocerse a sí mismo como un sujeto moral, que representa una posición (epistemológica, ética, política) en un determinado contexto (local, histórico) para orientar su actuar en consecuencia.

De modo emergente surgieron, además, competencias éticas relacionadas con la gestión social:

Competencias para la gestión y el liderazgo

- a) Desarrollar una gestión empática reconociendo el aporte de otros al logro de la tarea para favorecer el desarrollo de las personas y la generación de espacios constructivos de colaboración.
- b) Gestionarse a sí mismo y a las personas vinculadas con la intervención, al respetar sus derechos y dignidad, al potenciar sus fortalezas y al abordar sus debilidades, para el logro de las metas de la intervención y promover así su bienestar.

- c) Liderar y organizar el trabajo desarrollado con y para otros, asumiendo de manera ética el poder otorgado para promover el cambio en las organizaciones de la sociedad civil.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS: DESDE LA ÉTICA DISCURSIVA, CONVERGENCIA Y DEL RECONOCIMIENTO

Las competencias éticas han sido analizadas desde tres paradigmas éticos: la ética del discurso, la ética de la convergencia y la del reconocimiento. Cada uno de ellos contribuye al fortalecimiento de una formación ética universitaria, que consideramos como un camino necesario para el ejercicio de una ética profesional. Tal como se señaló con anterioridad, la ética del discurso indica cómo se construye la ética profesional. En esta perspectiva, se incorpora una orientación kantiana al reconocer la autonomía del sujeto, su capacidad de conciencia de sí mismo, la libertad y la voluntad en la toma de decisiones en tanto persona y como sujeto profesional. Ambos aspectos, el personal y profesional, están continuamente coordinándose y la competencia (d) para la intervención social así lo señala: “Reconocerse a sí mismo y a los demás como sujetos en contexto y con diferencias, fortalezas y limitaciones, potencialidades y recursos para tomar decisiones desde la perspectiva de su dignidad”.

Esta perspectiva incluye ciertos mandatos de la formación profesional, como el valor absoluto por el respeto a la dignidad de todo ser humano. En las competencias investigativas delineadas se incorpora este mismo aspecto: “Actuar con honestidad y responsabilidad en todos los aspectos de su actividad investigativa para dar cuenta de su integridad profesional” (competencia (b) para la investigación social). Así se expresa también en la competencia (f) para la investigación social: “Demostrar integridad en su quehacer investigativo para dar cuenta del cumplimiento de los estándares

éticos y el compromiso con las instituciones y las personas”. Al mismo tiempo, en el área de las competencias de los programas y proyectos sociales se pone énfasis en “Reconocerse a sí mismo como un sujeto moral, que representa una posición (epistemológica, ética, política) en un determinado contexto (local, histórico) para orientar su actuar en consecuencia” (competencia (d) para programas y proyectos sociales). La ética profesional se construye mediante el reconocimiento de la autonomía del sujeto y la propia, por lo tanto, la conciencia de dignidad se reconoce tanto en sí mismo como en el otro.

La ética del discurso interpela a formar profesionales, en este caso trabajadores sociales, con capacidades lingüísticas que busquen en el diálogo con el otro una forma de comunicación solidaria. Destaca la competencia (e) para la investigación social: “Participar en diálogos éticos interdisciplinarios en el contexto de su acción investigativa para aportar con evidencia y sentido moral a la comprensión de los fenómenos sociales”. El acto ético lingüístico obliga a desarrollar la capacidad de escuchar y reconocer al otro, como una expresión de honestidad y co-responsabilidad. De este modo, las competencias de la responsabilidad y la co-responsabilidad resultan fundamentales en la formación universitaria.

En la misma línea dialógica, la argumentación/fundamentación ética, en tanto reconocimiento del otro que se relaciona intersubjetivamente, se expresa en las siguientes competencias: “Fundamentar las propuestas de acción que orientan la toma de decisiones éticas poniendo énfasis en la corresponsabilidad y el compromiso ético de los sujetos y equipos para asegurar una intervención social efectiva y humana” (competencia (a) para la intervención social); “Debatir y fundamentar sus decisiones profesionales con un sentido ético político para promover acciones de transformación de la comunidad y los ciudadanos” (competencia (c) de programas y proyectos sociales).

Desde la ética de la responsabilidad es importante enseñar a los estudiantes a aceptar las consecuencias de sus acciones. Esto refuerza la condición de solidaridad que trasciende las competencias antes señaladas. El trabajador social está obligado a comunicarse con el otro como un ser desposeído, marginado o desplazado, pero también como un ciudadano, actor social y autónomo que requiere de acciones responsables y de co-responsabilidad. La ética discursiva demuestra que toda formación que realicemos para y con los estudiantes, no puede eludir las consecuencias que conlleva un proceso comunicativo basado en la solidaridad. La formación deberá tener como foco el diálogo no coercitivo, ya sea coerción simbólica y/o empírica, puesto que todos los participantes tienen igual derecho a formar parte del diálogo mediante la calidad de los argumentos. No obstante, este diálogo no es neutro si se consideran las posiciones de poder de cada sujeto.

Tanto Apel (1985) como Habermas (2000) reconocen la dificultad de una ética dialógica y, por ello, apelan a una racionalidad de tipo estratégica. Sin embargo, ésta no es suficiente para dar respuesta a los conflictos de poder presentes dentro de los consensos. Si se asume una ética de la conflictividad, tal ética no abandona los fundamentos de la ética comunicativa, pero explicita los conflictos y propone una convergencia de principios. Los resultados del estudio nos interpelan a considerar el conflicto desde las funciones de la razón práctica. Se torna necesaria una ética de la conflictividad que busque la convergencia. Dentro de la formación universitaria se puede plantear que los estudiantes sean capaces de “Desarrollar mediaciones éticas entre los intereses y motivaciones de la institución, del usuario y el trabajador social para resolver conflictos en distintos contextos” (competencia (g) para la intervención social). Toda discusión práctica es un análisis entre la universalidad (dignidad humana) y el respeto a la individualidad de las personas (la autonomía). De esta forma, un enfoque de

competencias éticas requiere potenciar en los estudiantes la dimensión de fundamentar el carácter universal y, al mismo tiempo, desarrollar la capacidad crítica de captar la diferencia y la complementariedad entre el sujeto situado y la universalidad de los principios.

La intervención profesional se despliega desde los problemas y dilemas éticos cotidianos, donde los trabajadores sociales actúan constantemente entre lo individual y lo institucional. Tales tensiones demandan “Utilizar metodologías y técnicas de intervención de manera rigurosa y responsable, asegurando la dignidad de las personas para abordar los objetivos propuestos potenciando la autonomía y la ciudadanía de los participantes” (competencia (b) para la intervención social), así como también “Liderar y organizar el trabajo desarrollado con y para otros, asumiendo de manera ética el poder otorgado para promover el cambio en las organizaciones de la sociedad civil” (competencia (c) para la gestión y el liderazgo).

Los principios de conservación y realización dan cuenta de los riesgos que conlleva el realizar una intervención de forma institucional. A pesar de ello, no realizar tal intervención trae consigo daño y perjuicio a las personas y la ciudadanía, lo que habla claramente de un dilema ético. Es necesario, entonces, que los profesionales en formación puedan: “Distinguir críticamente los casos en que se presume negligencia, maltrato y/o discriminación a las personas o grupos con los que interviene para colaborar en la defensa de las personas y comunidades” (competencia (f) para la intervención social); y también “Distinguir el sentido ético político en la intervención profesional y del diseño y evaluación de programas y proyectos sociales para comprender, fundamentar y orientar las acciones profesionales en la toma de decisiones” (competencia (b) en el ámbito de programas y proyectos sociales). Dado lo anterior, los trabajadores sociales deberán plantearse el desafío permanente de “Enmarcar su acción investigativa en el debate conceptual disciplinar, para asumir

una posición en términos epistemológicos, teóricos, éticos y políticos” (competencia (d) para investigación social). Asumir la realización de estas competencias implica, sin lugar a dudas, espacios de reflexión y diálogo para actuar con prudencia y justicia tanto en la investigación como en la disputa de interés en conflicto, la discriminación y el manejo del poder, entre otros. Sólo desde este lugar, los trabajadores sociales podrán aportar a la construcción disciplinar de manera fundamentada y con sentido humano.

Cuando los conflictos éticos no son resueltos producen violencia, desposesión y deshonra. Para Honneth (2011), los principios universales, a los que hace referencia tanto la ética de la convergencia como la del discurso, viven y perduran en instituciones históricamente situadas. Sin embargo, tales principios pueden reafirmarse o diluirse. La ética del reconocimiento lucha contra el menosprecio, que no sólo afecta a los sujetos, sino también a las estructuras sociales.

La problemática de las migraciones, la discapacidad y su inserción laboral, son situaciones que debemos enfrentar pues, como dice Honneth (2011), en cada caso hay un “déficit de racionalidad” y por tanto estamos frente a “patologías éticas”, es decir, de no reconocimiento de derechos universales, lo que conlleva el desprecio social y la violencia moral. Todos los seres humanos necesitan reconocimiento ético; la violencia aparece cuando esta aceptación es negada. Las causas de estos menosprecios son de carácter institucional; por tanto, el trabajador social, en tanto representante de las instituciones sociales, es el principal mediador entre éstas y los grupos sociales. En este sentido, es responsable de encauzar el reconocimiento desde los programas y políticas sociales, pues de no hacerlo se convertiría en un mediador del control social que gestiona el menosprecio ético.

La formación ética debe desarrollar y promover en los estudiantes su capacidad para “Promover la solidaridad y la ciudadanía

social en la gestión de programas y proyectos sociales, para asegurar el desarrollo de oportunidades de las personas en contextos institucionales y locales diversos”, además de “Debatir y fundamentar sus decisiones profesionales con un sentido ético político para promover acciones de transformación de la comunidad y los ciudadanos” (competencias (a) y (c) en el ámbito de programas y proyectos sociales). Actualmente existe un menosprecio al medio ambiente. Si bien el trabajo social ha avanzado en esta temática al promover la participación social en procesos de reciclaje, la sensibilización al consumo responsable y la disminución del consumo de plásticos, vivimos en sistemas sociales que vulneran constantemente los derechos de la tercera generación, es decir, el derecho a un medio ambiente saludable para las terceras generaciones (los hijos de mis hijos). La violencia moral respecto a esta temática se expresa ya en la actualidad.

La interpretación de las competencias éticas a nivel de la intervención, investigación y elaboración de proyectos y políticas sociales explicita la necesaria transversalidad de éstas en el proceso de formación. La transversalidad es un concepto que se entiende como una forma de “atravesar el currículo” desde una visión transdisciplinar que cruza a todos los componentes del mismo (Austin y Toth, 2011; Hutchison, 2002; Redon, 2007; Velásquez, 2009). De esto se desprende que la transversalidad no apunta a una estrategia de actuación docente o a una solución centrada en cursos aislados e independientes de la trayectoria curricular del estudiante y de su evolución en el aprendizaje (Fernández y Velasco, 2003; Fernández, 2004); al contrario, es una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes considerados prioritarios en la formación de los estudiantes permean de manera progresiva todo el currículo (Velásquez, 2009).

Producto del vínculo que existe entre la moralidad general y la ética profesional en tanto ética aplicada (Erzikova, 2010), la transversalidad de la ética en la formación

universitaria se convierte en un proyecto de humanización y de valores que llena de sentido todo el aprendizaje (González, 1994; 1995). Así, se desarrollan profesionales socialmente responsables, con capacidad de razonamiento ético y toma de decisiones éticas en diferentes contextos (Cortina, 2018; Erzikova, 2010; Hutchison, 2002). La ética aplicada responde, de esta manera, a una necesidad de fortalecer y hacer creíbles las acciones, tanto las profesionales como las educativas.

CONCLUSIONES PROYECTIVAS

A partir de la investigación realizada elegimos tres paradigmas éticos que nos permitirán fortalecer una ética aplicada y su relación en la formación de competencias en trabajo social. El primer paradigma refiere a una ética comunicativa o dialógica desarrollada por los filósofos alemanes Habermas y Apel. Por lo anterior, es necesario concluir que una ética profesional reconoce, desde la ética comunicativa, la capacidad de los sujetos de elaborar argumentaciones universales y *a priori* para acordar normas y principios de convivencia. Es decir, desarrollar competencias éticas en las que el ser humano es el centro de todo diálogo argumentativo.

Ahora bien, también buscamos complementar la ética comunicativa con una ética de la conflictividad en la que los principios y normas de convivencia no sólo se construyan sobre argumentaciones, sino que se den también en una praxis cotidiana; es decir, que pueden contraponerse entre sí. La ética de la conflictividad o convergencia busca la mayor aproximación posible entre principios que aparecen como contradictorios en una intervención profesional.

En términos de conclusión proyectiva, la presente investigación nos permite cuestionar el carácter formalista y puramente deontológico al ético kantiano que contienen los códigos normativos de la profesión. La educación superior ha enfatizado este tipo de formación,

pero no ha obtenido resultados significativos y orientados a la práctica del quehacer profesional. Se busca aportar con escenarios que permitan avanzar desde una ética deontológica de carácter formal hacia una ética dialógica, del reconocimiento del otro y de la conflictividad. Esto supone la interacción entre los seres humanos, entre los sujetos con su contexto cultural y con la experiencia de éstos como ciudadanos políticos. Es preciso avanzar en éticas de la conflictividad y del menosprecio para acercarse a las condiciones históricas de las personas, las comunidades y las instituciones.

Hoy constatamos que una ética de carácter puramente deontológico (normativo) de la profesión en la formación universitaria no permite comprender en profundidad la realidad histórica, además de que no posibilita la acción desde una ética comunitaria e interdisciplinaria. Con lo anterior, no se descarta el sentido deontológico kantiano de la ética, sino que afirmamos que ésta, por sí sola, no permite comprender ni actuar en la complejidad de las relaciones, conflictos y tensiones que se dan en la vida profesional actual. A partir de lo señalado surgen múltiples preguntas: ¿cómo actuar desde conflictos morales cotidianos?, ¿cómo lograr no invisibilizar estas tensiones, sino reconfigurarlas en función de los fines internos (*ethos*) de las instituciones, los profesionales y las personas con las que se trabaja?

En la formación se deben buscar escenarios diversos que, a partir de experiencias relevantes y situadas, permitan a los estudiantes verse ellos mismos desafiados a pensar y desarrollar comprensiones éticas que orienten sus acciones futuras. Fomentar la deliberación ética interdisciplinaria, ¿y por qué no transdisciplinar, en contextos auténticos, modelados por la comunidad educativa?, será una oportunidad de aprendizaje profundo que pasará a formar parte del futuro trabajador social y de su propio marco conceptual y valórico. Esto, además, permeará las instituciones y organizaciones con valores democráticos en una cultura de reconocimiento explícita.

REFERENCIAS

- AGUAYO Cuevas, Cecilia (2013), "La acción profesional de los trabajadores sociales con migrantes en salud primaria en Chile: desafíos éticos y morales interculturales", en Luis Miguel Rondón y María Luisa Taboada (coords.), *Voces para la ética del trabajo social en tiempos trémulos*, Madrid, Paraninfo, pp. 243-254.
- AGUAYO Cuevas, Cecilia (2014), "Ética y ejercicio profesional en tiempos de dictadura en trabajo social chileno, 90 años de historia", en Cecilia Aguayo Cuevas, Rayen Cornejo y Teresa López (eds.), *Luces y sombras del trabajo social chileno. A partir de la memoria de los trabajadores sociales 1950 al 2000*, Santiago de Chile, RIL Editores / Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Sociales, pp. 61-81.
- AGUAYO Cuevas, Cecilia, Rayen Cornejo y Teresa López (2018), *Luces y sombras del trabajo social chileno. A partir de la memoria de los trabajadores sociales 1950 al 2000. Identidad, políticas sociales, formación y derechos humanos*, Santiago de Chile, Editorial Espacio/Universidad Cardenal Silva Henríquez.
- AGUAYO Cuevas, Cecilia y Paulina Morales (2016), "Profesión y corrupción cinco posibilidades de lectura aplicados al trabajo social, con Weber y contra Weber", *Servicios Sociales y Política Social*, núm. 33, vol. 110, pp. 117-131.
- AGUAYO Cuevas, Cecilia y Francisca Salas (2018), "Ética profesional, dilemas y problemas éticos: una aproximación desde los códigos deontológicos y los derechos humanos", en Paulina Morales y María Angélica Rodríguez (eds.), *Los derechos humanos hoy: reflexiones, desafíos y proyecciones a setenta años de la Declaración Universal (1948-2018)*, Santiago de Chile, RIL Editores/Universidad Cardenal Silva Henríquez, pp. 505-525.
- APEL, Karl-Otto (1985), *La transformación de la filosofía*, tomo I: *Análisis del lenguaje, semiótica y hermenéutica*; tomo II: *El a priori de la comunidad de comunicación*, Madrid, Taurus.
- AUSTIN, Lucinda y Elizabeth Toth (2011), "Exploring Ethics Education in Global Public Relations Curricula: Analysis of international curricula descriptions and interviews with public relations educators", *Public Relations Review*, vol. 37, núm. 5, pp. 506-512.
- BALLESTERO, Alberto, María Jesús Uriz y Juan Jesús Viscarret (2012), "Dilemas éticos de las trabajadoras y los trabajadores sociales en España", *Papers Revista de Sociología*, vol. 97, núm. 4, pp. 875-898.
- BLAICH, Charles y Kaithy Wise (2011), "From Gathering to Using Assessment Results: Lessons from the Wabash national study", en National Institute for Learning Outcomes Assessment (ed.), *Occasional Paper 8*, Champaign, IL, en: https://www.learningoutcomeassessment.org/documents/Wabash_001.pdf (consulta: marzo de 2018).
- BOLÍVAR, Antonio (2005), "El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. Ensayo temático", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 93-123.
- Colegio de Trabajadores Sociales de Chile (2014), *Código de ética*, en: https://www.academia.edu/8359685/C%C3%B3digo_de_%C3%89tica_para_los_Trabajadores_Sociales_de_Chile_2014._Autor_Colegio_de_Asistentes_Sociales_de_Chile (consulta: octubre de 2018).
- CONGRESS, Elaine (2002), "Social Work Ethics for Educators", *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 22, núm. 1-2, pp. 151-166.
- Consejo General de Trabajo Social Madrid (2012), *Código deontológico de trabajo social*, Madrid, en: http://www.consejotrabajosocial-cyl.org/codigo_deontologico_2012.pdf (consulta: octubre de 2018).
- CORTINA, Adela (2018), *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Barcelona, Paidós.
- DOLGOFF, Ralph, Donna Harrington y Frank Loewenberg (2009), *Ethical Decisions for Social Work Practice*, Belmont, Brooks/Cole.
- DOYLE, Oitima, Shari Miller y Fatima Mizra (2009), "Ethical Decision-Making in Social Work: Exploring personal and professional values", *Journal of Social Work Values and Ethics*, vol. 6, núm. 1, pp. 10-13.
- ERZIKOVA, Elina (2010), "University Teacher's Perceptions and Evaluations of Ethics Instruction in the Public Relations Curriculum", *Public Relations Review*, vol. 36, núm. 3, pp. 316-318.
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales (2018a), *Código deontológico de la profesión de diplomado en trabajo social*, en: <https://www.ifsw.org/es/codigo-deontologico-de-la-profesion-de-diplomado-en-trabajo-social/> (consulta: enero de 2019).
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales (2018b), *Declaración global de principios éticos en trabajo social*, en: <https://www.ifsw.org/es/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> (consulta: enero de 2019).
- FERNÁNDEZ, José María (2004), "La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural", *Revista Fuentes*, núm. 5, pp. 73-83.
- FERNÁNDEZ, José María y Nerva Velasco (2003), "La transversalidad curricular en la educación superior", *Agenda Académica*, vol. 10, núm. 2, pp. 61-69.
- FLICK, Uwe (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

- FÓSCOLO, Norma (2007), *Desafíos éticos del trabajo social latinoamericano. Paradigmas, necesidades, valores y derechos*, Buenos Aires, Espacio.
- Gobierno de Chile-MINEDUC-División de Educación Superior (2016, agosto), *Marco nacional de cualificaciones para la educación superior*, en: <https://acreditaci.cl/wp-content/uploads/2017/06/MNC.pdf> (consulta: diciembre de 2018).
- GONZÁLEZ, Fernando (1994), *Educación ética y transversalidad*, Madrid, Alauda/Anaya.
- GONZÁLEZ, Fernando (1995), *Temas transversales y áreas curriculares*, Madrid, Grupo Anaya.
- GUSTAVSSON, Nora y Ann MacEachron (2014), "Ethics and Schools of Social Work: A role for the practice community", *Social Work*, vol. 59, núm. 4, pp. 355-357.
- HABERMAS, Jürgen (2000), *Aclaraciones a la ética del discurso*, Madrid, Trotta.
- HONNETH, Axel (1997), *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica.
- HONNETH, Axel (2009a), *Crítica del agravio moral*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HONNETH, Axel (2009b), *Crítica del poder*, Madrid, Machado Libros.
- HONNETH, Axel (2011), *La sociedad del desprecio*, Madrid, Trotta.
- HUTCHISON, Liese (2002), "Teaching Ethics Across the Public Relations Curriculum", *Public Relations Review*, vol. 20, núm. 3, pp. 301-309.
- KANT, Immanuel (1985), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, México, Porrúa.
- MALIANDI, Ricardo (2009), "La tarea de fundamentar la ética en Karl-Otto Apel y en la ética convergente", *Acta Bioethica*, vol. 15, núm. 1, pp. 21-34.
- MALIANDI, Ricardo y Oscar Thuer (2008), *Teoría y praxis de los principios bioéticos*, Buenos Aires, UNLa.
- MUÑOZ, Araceli (1997), "Los temas transversales del currículo educativo actual", *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, núm. 2, pp. 161-173.
- National Association of Social Workers (2017), "Read the Code of Ethics", en: <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English> (consulta: diciembre de 2018).
- PASINI, Annalisa (2016), "How to Make Good Choices? Ethical perspectives guiding social workers moral reasoning", *Social Work Education*, vol. 35, núm. 4, pp. 377-386.
- PUGH, Greg (2017), "A Model of Comparative Ethics Education for Social Workers", *Journal of Social Work Education*, vol. 53, núm. 2, pp. 312-326.
- REDON, Silvia (2007), "Significados de la transversalidad en el currículum: un estudio de caso", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. 2, pp. 1-14.
- SALDIVIA, Zenobio (2018), "La ética en el mundo universitario", *Crítica.cl*, en: <https://critica.cl/educacion/la-etica-en-el-mundo-universitario> (consulta: enero de 2019).
- SANDEL, Michael (2011), *Justicia: ¿hacemos lo que debemos?*, Barcelona, Debate.
- SONEIRA, Abelardo (2006), "La teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss", en Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa. pp. 153-173.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Enfermería.
- TARDIF, Jacques (2003), "Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise", *Pédagogie Collégiale*, vol. 16, núm. 3, pp. 36-44.
- TARDIF, Jacques (2008), "Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-17.
- TOBÓN, Sergio (2007), "El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos", *Acción Pedagógica*, vol. 16, núm. 1, pp. 14-28.
- TOBÓN, Sergio (2008), "La formación basada en competencia: el enfoque complejo", México, Universidad Autónoma de Guadalajara, en: http://dip.una.edu.ve/mpe/020dise%C3%B1o%20curricular/lecturas/lecturas/Unidad_II/La_Formacion.pdf (consulta: octubre de 2018).
- VELÁSQUEZ, Jairo (2009), "La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 5, núm. 2, pp. 29-44.
- VERGARA, Carolina y Héctor Sandoval (2014), "El docente universitario y la formación ética de los estudiantes de Odontología", *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, vol. 11, núm. 1, pp. 7-11.