



Interamerican Journal of Psychology

ISSN: 0034-9690

rip@ufrgs.br

Sociedad Interamericana de Psicología

Puerto Rico

Rodríguez, Alicia Raquel; de la Cuesta, Patricia; Recto, Gabby; Mosquera, Sonia
LA ÉTICA EN LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA EN URUGUAY EN CLAVE DE
PSICOLOGÍA COMUNITARIA

Interamerican Journal of Psychology, vol. 50, núm. 1, 2016, pp. 32-42

Sociedad Interamericana de Psicología

San Juan, Puerto Rico

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28446021005>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LA ÉTICA EN LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA EN URUGUAY EN CLAVE DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA

Alicia Raquel Rodríguez¹

Patricia de la Cuesta

Gabby Recto

Sonia Mosquera

Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

Exponemos los avances de un estudio sobre la ética en la formación en Psicología Comunitaria (PC) de los licenciados y licenciadas en Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. El mismo se enmarca en una investigación que se lleva adelante junto con otros países de Latinoamérica. Analizamos los planes de las asignaturas de PC y de cursos afines (CA) que se impartieron en el año 2012. Realizamos grupos focales, uno con docentes y seis con estudiantes. La ética está presente en dichos planes, aunque es escasa la información sobre cómo se enseña. De los grupos focales surgen debates comunes a otras experiencias y otros propios de la realidad uruguaya. Concluimos recalcando la relevancia de considerar la especificidad de la ética en PC en la Universidad de la República y en el contexto social actual.

Palabras clave:

Ética, Psicología Comunitaria, Formación

ABSTRACT

We report the advancements of a study about ethics in the formation psychologists licensed community psychologists (BS) in the Universidad de la República of Uruguay. This study was also carried out in other Latin American countries. We analyzed syllabi course related to community psychology (CP) in 2012 and conducted two focus groups, one with teachers and an other with students. Ethics is present in the mentioned courses, although there is little information on how it is taught. From these discussion groups debates arose which are common to other experiences and others debates of the Uruguayan reality. We conclude by stating the relevance of considering the specificity of ethics in PC in public universities and in the present social context.

Keywords:

Ethics, Community Psychology, Training.

¹ Correspondence about this article should be address AliciaRaquel Rodríguez, Email: aliciar@psico.edu.uy

Nos proponemos analizar la presencia de la ética en Psicología Comunitaria (PC) en la formación de los psicólogos y las psicólogas en Uruguay. Presentamos los avances en nuestro país, de la investigación que se realiza en el marco de la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria, denominada “Ética en la formación en Psicología Comunitaria en Latinoamérica”. La misma busca sistematizar las manifestaciones de la dimensión ética en los planes de estudio de psicología, describir contenidos y métodos para su enseñanza, señalar desafíos y elaborar sugerencias de abordaje en la formación de los y las profesionales en PC en Latinoamérica. Se fundamenta en la preocupación por la formación de los psicólogos y psicólogas al constatar las fuertes tensiones y contradicciones a las que se ve sometida la práctica de la PC en la sociedad actual.

Como primera etapa, acordamos en la Red analizar los planes de estudio de grado de las universidades que forman psicólogos y psicólogas en nuestros países. En Uruguay la investigación se inició en la Facultad de Psicología de la principal universidad pública, la Universidad de la República, la más antigua y la que forma a la mayor parte de los y las profesionales.

Realizamos una revisión de los planes de las asignaturas (sílabos) de Psicología Comunitaria (PC) y cursos afines (CA) (aquellos que trabajan con problemas y enfoques similares a la PC), dictados en el año 2012 y correspondientes al Plan de Estudios implementado entre 1988 y 2012. También llevamos a cabo grupos focales con docentes que imparten cursos de PC en la formación de grado y con estudiantes que desarrollan prácticas pre-profesionales en ese campo.

Luego de presentar los resultados del análisis documental, desarrollamos algunas líneas de reflexión tomando como insumo la perspectiva aportada por docentes y estudiantes. Finalizamos realizando algunas recomendaciones posibles de formular en esta etapa del estudio.

Antecedentes y Marco Teórico

Es frecuente encontrar en la literatura el empleo de los términos moral y ética como sinónimos, ya que suele existir una confusión entre ambos. La moral corresponde al conjunto de principios, valores y saberes que posee un grupo social respecto del bien y del mal. Mientras que la ética es la intencionalidad de una vida en construcción, la moral es la expresión de esa intencionalidad en normas. A veces las normas quedan estáticas y no son suficientes para abordar las situaciones que enfrentamos, o bien se vacían de contenido, por lo que es necesario introducir una reflexión ética que oriente la toma de decisiones (Rebellato, 2002; Winkler, 2012).

Nuestra perspectiva conceptual se nutre de los aportes del filósofo José Luis Rebellato (1995), quien analizó la ética en la encrucijada en la que nos coloca el modelo neoliberal al producir crecientes niveles de exclusión y desigualdad social. Este autor ha estudiado las prácticas de la psicología con las comunidades, poniendo de manifiesto “el conflicto entre una ética de la heteronomía, autoritaria, generadora de dependencia; y una ética de la autonomía, entendida como apuesta a la libertad, a la maduración y a la construcción de nuevas identidades” (Rebellato & Giménez: 1997, 15). Contrapone al pensamiento neoliberal dominante una pedagogía de la diversidad y una ética de la alteridad basada en el diálogo y en el profundo respeto por otras personas, en la disposición de construir con otros, saberes y experiencias diferentes. Giorgi (2003) postuló que los valores claves para un trabajo comunitario son: la justicia social, el compromiso con las personas o sectores más débiles, el empoderamiento de los grupos sociales y comunidades, la participación, la tolerancia y la solidaridad social. Por su parte, Prilleltensky (1994) se refiere al respeto a la cultura popular, a la multiculturalidad, a la diferencia, justicia y equidad social y a la promoción del poder en el otro u otra.

Si bien la preocupación por la inclusión de la ética en la formación en Psicología ha estado presente por mucho tiempo, en los últimos años la discusión al respecto se ha visto incrementada (Winkler, 2012). Esto ha ocurrido por el creciente desarrollo profesional (Ferrero & Andrade, 2007) y por



el aumento progresivo de las denuncias que reciben los Colegios de Psicólogos por parte de usuarios y usuarias, como es el caso de España (Sánchez, 2009). Diferentes asociaciones científicas y profesionales se han manifestado acerca de la importancia de la consideración de la ética en la formación. La *American Psychological Association* (APA) exige, desde fines de los '70, la incorporación de la ética profesional en todos los programas formativos.

Ante la pregunta de si la ética debiera ser una asignatura independiente o transversal a distintas materias (Sánchez, 2009), se ha analizado que, en el primer caso, implicaría formular un programa estructurado y la ética profesional tendría estatus propio. En cambio, si se opta por la inclusión transversal, quedaría al libre albedrío de los profesores y profesoras y de su mayor o menor interés por los aspectos éticos, además de favorecer la fragmentación de contenidos y las repeticiones innecesarias.

Las estrategias para la enseñanza de la ética se sostienen en el conocimiento de las normas de buena praxis, en la capacidad de integrarlas a las prácticas y de tomar decisiones éticas en base a la técnica de solución de problemas a partir de dilemas éticos. Según Sánchez (2009) las estrategias interactivas serían más útiles que las que emplean los métodos didácticos tradicionales, recomendando el abordaje de casos puntuales, en pequeños grupos, tomando ejemplos de casos experimentados por otros. En la formación de posgrado, Serrano-García (2010), indicó que la discusión de lecturas de casos reales, así como la experiencia aportada por el propio estudiantado en la práctica, son estrategias utilizadas por los y las docentes. Vale la pena señalar que cuando la solución al problema es normativa se resuelve acudiendo al código, pero cuando el problema es ético, lo central es la decisión de la persona sobre un horizonte de valores y por lo tanto se hace imprescindible la reflexión (Domínguez, 2006)

Ahora bien, la ética en la formación suele estar vinculada a un enfoque individual, relacionado con el cuidado y protección del bienestar y la integridad del o de la paciente o participante de investigación, diferente de una ética orientada a lo social que se ocupa de la acción del psicólogo o psicóloga con las comunidades (Blanco, 1987; Prilletensky, 2004). En la misma línea, Winkler (2007, 2012) señaló que en Chile, los principales desarrollos en ética se refieren al campo de la psicología clínica y que la PC se enfrenta a problemáticas que no se resuelven aplicando la deontología clínica. La PC promueve valores específicos y enfrenta problemas éticos propios, acordes a su marco teórico y a las prácticas profesionales, por lo que Winkler (2012), llamó la atención sobre la ausencia de una deontología específica. Los problemas éticos, según la autora, derivan de los déficits en la formación, en tanto no existe acuerdo en el modo de inclusión de la ética en su enseñanza, reclamando una formación específica en ética en PC.

Montero y Giuliani (1997) advirtieron sobre los problemas en la docencia en PC: desfase entre los tiempos y los requerimientos académicos y los comunitarios; rechazo y desconfianza de las comunidades debido a experiencias negativas previas con las universidades; la familiarización pensada exclusivamente desde los universitarios/as; el peso de un modelo tradicional del rol profesional que ubica al psicólogo y psicóloga como personas expertas; y la concepción desideologizada de la comunidad. Entienden el compromiso con la comunidad como un proceso de definición ética, “que parte del respeto del Otro, de su reconocimiento como actor social, como constructor de conocimiento y productor de un modo de vida” (Montero & Giuliani: 1997, 123).

En Uruguay, las experiencias ligadas al período de dictadura cívico militar (1973-1985), y las secuelas sociales producto de esa etapa, han hecho de la ética un eje indiscutible de análisis y producción para psicólogos y psicólogas vinculada a los Derechos Humanos. Otros momentos históricos como la crisis económica financiera y social del año 2002, hicieron resurgir los cuestionamientos éticos en el ámbito del ejercicio profesional y en la formación universitaria. Giorgi (2003) planteó que la reflexión ética es inseparable del espacio cultural y subjetivo dominante en la sociedad dado que se basa en sistemas de valores socialmente construidos. Propuso espacios curriculares que tomen la deliberación ética como objetivo y advirtió sobre el peso que asume el currículum oculto, aquel que se transmite de manera implícita, en la modelación ética de estudiantes y docentes.

En la universidad pública en Uruguay (gratuita y de libre ingreso) se ha producido, como en otros

países de la región, un incremento exponencial de la matrícula universitaria. Este acontecimiento pone de relieve la dimensión de la numerosidad en la formación y las implicancias éticas que de esto se derivan (Carbajal & Maceiras, 2003). Por otra parte, nuestra universidad se apega al modelo latinoamericano basado en varios supuestos: la universidad produce conocimientos y forma profesionales al servicio del conjunto de la sociedad; su actividad es sustentada por el Estado; el o la profesional tiene un compromiso con la sociedad en tanto ésta financia su formación; y la universidad es un espacio que la sociedad genera para pensarse a sí misma (Giorgi, 2003).

En síntesis, los autores y autoras coinciden en la importancia de integrar la ética en la formación de los psicólogos y psicólogas. En tal sentido, se reflexiona acerca de si la misma tiene que ser una asignatura independiente o transversal en la malla curricular, así como también sobre las estrategias más adecuadas para su enseñanza. En PC, esa formación debiera dirigirse a que los futuros profesionales promuevan el desarrollo de una ética de la autonomía, orientada al logro de la justicia y la equidad social, basada en el diálogo y en el profundo respeto por las personas. Del mismo modo, es importante considerar la especificidad de los problemas que suelen enfrentarse en las prácticas de la PC y las particularidades de los contextos sociales, culturales y políticos, y de los escenarios universitarios en que la formación en PC tiene lugar.

El análisis de la presencia de la dimensión ética en los programas de asignaturas de PC y afines, y de la perspectiva que aportan docentes y estudiantes vinculados a ellas, nos permite aproximarnos al lugar que ocupa la ética, al cómo se enseña, y a cuáles son los principales tópicos que motivan la reflexión acerca de la temática en el particular contexto de la Universidad de la República.

Método

Este estudio es de tipo exploratorio-descriptivo. Hasta el momento se han desarrollado dos etapas: la primera consistió en la realización de un análisis documental del plan de estudios implementado entre 1988 y 2012 (Plan '88), y de los programas de asignaturas de PC y cursos afines (CA) del año 2012, de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República². En la segunda etapa realizamos grupos focales, uno con docentes y seis con estudiantes para relevar su opinión sobre el lugar de la ética en la formación en la PC.

Primera etapa.

De la totalidad de las asignaturas del Plan '88, seleccionamos los planes de asignaturas del año 2012 por ser el año en el cual la institución definió un criterio homogéneo para su presentación, elaborando guías para las diferentes modalidades de enseñanza. Este criterio, pensamos, facilitaría el análisis de los datos para nuestra investigación.

Dentro de las asignaturas dictadas durante el año 2012, ubicamos las que incluían la ética en sus planes. Luego identificamos las específicas de Psicología Comunitaria (PC) y los cursos afines (CA). Analizamos los cursos en función de una matriz construida a tales fines por parte del grupo de investigación de la Red. Además de los datos generales del curso, esa matriz incluye tres componentes: trabajo de campo (si existe o no, y en caso afirmativo, si se realiza un trabajo *con*, *en* o *para* la comunidad); enfoque (la presencia de lo ético y del contexto político); y metodología (cómo se enseña la dimensión ética en el trabajo comunitario, la bibliografía y si incluye formación personal).

Segunda etapa.

Con el propósito de explorar la percepción de docentes y estudiantes sobre la temática realizamos siete grupos focales. Uno con docentes que imparten cursos de Psicología Comunitaria en la formación de grado y que se desempeñaron en el Plan '88. De un total de 23 docentes, todas mujeres, participaron 12 en

² En el año 2013 comienza a implementarse un nuevo plan de estudios, cuyo análisis se realiza luego de elaborado el presente artículo. También se analiza con posterioridad, el Plan de Estudios de la Universidad Católica del Uruguay, la otra institución universitaria que forma licenciados y licenciadas en psicología en el Uruguay



el grupo focal. En otra instancia, trabajamos con estudiantes que desarrollan prácticas pre-profesionales en el campo de la PC, que participan en cursos dictados por las docentes antes mencionadas, y cuya mayor parte de la formación transcurrió en el marco del Plan '88. Se desarrollaron seis grupos focales en forma simultánea con entre ocho y diez estudiantes cada uno. Participaron 50 estudiantes de un universo de 103. La inclusión en la investigación fue voluntaria, garantizando la confidencialidad de la información recogida y el anonimato de los y las participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de las personas. Al respecto, cabe señalar que el empleo del consentimiento informado en este estudio implicó una novedad para muchos estudiantes quienes manifestaron desconocer ese instrumento.

El intercambio en los grupos se desarrolló a partir de preguntas formuladas por las investigadoras. Ellas fueron: ¿Qué es la ética y cómo se expresa en las prácticas con las comunidades? ¿Cómo perciben que se ha incluido la ética en el Plan '88 de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, en especial en relación al trabajo comunitario? ¿Qué obstáculos y facilitadores vinculados a la ética en el trabajo comunitario identifican en la formación?. En los grupos con estudiantes, se realizaron registros escritos de la discusión y en el caso del grupo con docentes se implementó un registro en audio que fue transcrito para su análisis. La información cualitativa resultante de los grupos, se codificó y se agrupó en categorías, las que se construyeron a partir de la pauta elaborada (preguntas iniciales

Resultados

Los planes de cursos de Psicología Comunitaria y Cursos Afines

Del análisis del plan de estudios '88, surge que de las 83 asignaturas que lo conforman (35 de carácter teórico y 48 de carácter práctico que involucran el desarrollo de intervenciones pre-profesionales), cerca de la mitad (43%) incluyen la mención a la ética en alguno de los apartados de sus planes de curso. Del total de cursos prácticos (48), sólo el 41% (20) menciona la ética.

El 5% (4) del total de asignaturas (83) corresponde a las que enseñan contenidos de PC, de las cuales un curso tiene carácter teórico y los restantes corresponden a asignaturas prácticas. El 15% (13) son Cursos Afines (CA) a dicha sub-disciplina, las que se distribuyen entre teóricas y prácticas de modo equitativo.

De las asignaturas de PC, una (de carácter práctico) no incluía la mención a la ética. El resto la incluyen en los propósitos del curso, en sus contenidos y/o en la bibliografía, sin que se explicita cómo se la define. En ningún caso se describe el abordaje pedagógico para el tratamiento de la ética, aunque en las metodologías y en los sistemas de evaluación se mencionan la reflexión crítica, la problematización, el análisis de la implicación y la evaluación de actitudes. En general cuesta discernir en las propuestas que incluyen prácticas, si lo que se hace es un trabajo *en, para o con* la comunidad. En cuanto al componente político, suele mencionarse una perspectiva crítica, política y una intencionalidad transformadora.

La Perspectiva de Docentes y Estudiantes

A continuación exponemos los resultados de los grupos focales en función de las categorías empleadas para su análisis:

La concepción acerca de la ética y su expresión en las prácticas con las comunidades

El colectivo docente respondió a la interrogante sobre la concepción de la ética aludiendo a las dimensiones ontológica e instrumental; la primera, en relación a una concepción de sujeto dialógico, un Otro diferente, construido histórica y culturalmente: "...Sujeto en construcción con otros necesariamente. Estás dialogando con otro que es Otro, (...) definido por la construcción histórico- cultural. No estás dialogando con otro que es copia de vos mismo, si no con un otro diferente". La dimensión instrumental, que vincula la concepción de la ética con la práctica con las comunidades, se vinculó con la reflexión sobre dicha práctica como instrumento privilegiado para la formación en los componentes éticos del trabajo comunitario y como una herramienta para la problematización que favorece la apertura al diálogo

“La reflexión es una herramienta para el cuestionamiento. La discusión con el otro debe estar”, se expresó.

También se interrogaron sobre la diferencia entre una ética para la PC y una ética para la Psicología en general. Una docente dice: “Yo me animo a plantear que no habría esa distinción, que lo que se diferencian son las prácticas”.

Y otra plantea:

“...en la medida que los campos disciplinares construyen una forma de comprender los ámbitos, eso tiene que impactar en la cuestión de la ética. En mi forma de comprender al otro, construyo una forma que me nutre como sujeto para reflexionar desde esa práctica, no es una caja vacía. Mi ideología sobre el campo forma parte de la reflexión, no veo el conflicto. Está bien que se explicita la ética dentro de la PC.”

Al mismo tiempo se relaciona la especificidad de la ética en la PC con la población con la que se trabaja: “Al ubicar poblaciones específicas (niños, jóvenes, pobres) tiene que haber una definición ética, porque se nombraron grupos dependientes y esto debe tener una reflexión especial”, dice otra docente.

Por su parte, entre los y las estudiantes se instala la discusión sobre el carácter no coercitivo de la ética, a diferencia de la moral: “La ética es construcción en la interrogación, es pensamiento crítico y esto es la diferencia de la moral”, expresan. Al mismo tiempo expresan la necesidad de conocer y cumplir las normativas. Pusieron de manifiesto la diferencia entre conocer el Código de Ética (lo que no siempre sucede) y un proceso de apropiación de la ética durante la formación. Se estableció el siguiente diálogo:

-Es una dimensión que uno se va apropiando en la formación y en la práctica, más allá del código.

-El código regula la práctica sobre todo porque se trata de un trabajo con personas.

-¡Pero si no hay código de ética!

-¡Si hay!

-Hay compañeros que ni siquiera leyeron el Código de Ética. Eso no tendría que pasar.

-El hecho de conocerlo, no implica cumplirlo.

La inclusión de la ética en el Plan de Estudios

En cuanto a la presencia de la ética en la formación en PC, las docentes hicieron referencia a los componentes normativos del siguiente modo: “El Código de Ética suele incluirse en forma más presente en las asignaturas referidas a la Psicología Clínica”.

Se percibe en cambio, que la ética está presente en el vínculo docente-estudiante. En tanto el lugar asignado al docente es el de referente, dicho vínculo se constituiría en instrumento para la enseñanza de la ética: “Toda la práctica docente desde la PC nos ubica como referentes, que trasciende una formación en cursos...deviene su consistencia en el encuentro”. Esto, al mismo tiempo, conduce a la preocupación por quién debiera asumir la formación en ética. ¿Debiera ser tratada en algunos cursos específicos? Al respecto expresa una docente:

Desde el docente se entiende que la ética la tiene que enseñar otro docente y no que sea parte de una reflexión permanente; ... se pasa por alto, se supone que el estudiante lo tiene que tener incorporado y no el ejercicio ese que implica una reflexión permanente.

La discusión sobre la presencia de la ética en la formación las condujo a reflexionar sobre sus propias prácticas:

Las mismas cosas que trabajamos, prejuicios, preconceptos, lo mismo nos pasa a nosotras todo el tiempo, las preguntas que tenemos respecto a los estudiantes, de dónde provienen, cada uno sus propias historias, tenemos que generar cuestiones de escucha, diálogo, pensar en el otro...

También hicieron referencia a una ética universitaria en la formación de psicólogos y psicólogas en el marco de la universidad pública y su relación con la PC. Una docente expresó:

La relación que tiene la historia, el origen... me resuena el surgimiento de la PC en el Uruguay, muy vinculado a la Universidad y ahí la ética, no es el trabajo con las comunidades, sino el posicionamiento ético en la función docente. Es un relacionamiento de a tres: comunidad, estudiantes y docentes.



Los y las estudiantes manifestaron discrepancias respecto a si la ética ha estado presente o no en su formación. El siguiente intercambio da cuenta de ello:

- En Facultad no nos dan ética y menos en trabajo comunitario.
- En Salud yo lo vi, en Diagnóstico también, en Grupal, en Psicología Social, en todos los cursos...
- Comunitaria es la única materia que se ha hablado en profundidad sobre la ética.

Ubicaron la presencia de la ética en relación directa con las prácticas: “Vemos la ética en materias... principalmente en materias donde vamos a intervenir, no tanto en aquellas que son para comprender o de conocimiento como Bases Biológicas...”. Sin embargo también se expresa: “Que no se esfume la ética en el discurso”.

Obstáculos y facilitadores para la enseñanza de la ética en la formación en PC

Las docentes identificaron como obstáculo el frecuente desplazamiento de la ética en los cursos por las limitaciones en los tiempos curriculares. Así mismo se percibe la debilidad de que no hubiera una asignatura específica para la enseñanza de la ética, volviendo así a la cuestión de si la ética tiene que ser transversal en la formación o asumirse desde un curso específico: “La ética estaba en todo y entonces no estaba en nada”, dijeron. Y otra docente agregó: “Si comprendemos a la ética como un curso, nos liberamos de la responsabilidad que tenemos desde la práctica docente, que nos coloca como referentes que trasciende los referentes teóricos”, dando cuenta así de los riesgos de asignar a un o una docente o a un área de conocimiento, la enseñanza de la ética.

Por su parte, los y las estudiantes identificaron como obstáculo que la inclusión de la ética en la formación dependa de cada docente. Uno de ellos expresa: “No debería quedar librado al interés de cada uno”. Otro obstáculo señalado son los preconceptos y prejuicios que portan los y las estudiantes al trabajar con las comunidades.

Entre los facilitadores para la enseñanza de la ética en PC, las docentes identificaron lo actitudinal y la forma de tratamiento de la teoría: “...una actitud de ir a encontrar más que ir a buscar”, “la apertura al Otro” y la posibilidad de comprender “la teoría como caja de herramienta que habilite un pensar que guíe las acciones”.

Del mismo modo incluyeron la sensibilidad que el y la docente tenga ante este tema como una condición relacionada a la transmisión, que puede ser adquirida en el proceso formativo pero que es fundamental que esté presente, y en ello jugaría un papel fundamental el y la docente.

... es una sensibilidad que se tiene o no se tiene; no quiere decir que no se pueda formar en eso, se puede trabajar para tenerla... A los estudiantes les podés decir un montón de cosas pero si no tenés un docente que transmita una sensibilidad determinada....

Discusión

A partir del análisis de los planes de asignaturas de PC y Cursos Afines (CA), se evidencia la importancia que adquiere la ética al estar presente en la mayoría de los mismos. Del mismo modo, la dimensión política, vinculada a ella, se presenta como relevante. Sin embargo, en general, no se explicita cómo es que la ética se enseña, ni es posible discernir, en los cursos que involucran prácticas, el tipo de vínculo que se establece con la comunidad. Por lo tanto, su presencia en el discurso, sin que se aporten elementos sustantivos sobre su contenido, ni sobre su forma de expresión en la práctica docente y con las comunidades, puede expresar, paradójicamente, un sentido moral, un deber ser. Los riesgos que esto conlleva se pueden leer en la advertencia de una estudiante: “Que no se esfume la ética en el discurso”.

La información que aportó el análisis de los planes de asignaturas, fue enriquecida con la que se obtuvo de los grupos focales. En éstos se hizo evidente el poco peso que los componentes normativos (Código de Ética Profesional y Normativas sobre la Investigación con Seres Humanos) tienen en la

formación, sea por el desconocimiento o por la escasa utilidad que, se entiende, pueden tener en las intervenciones comunitarias. Cabe aclarar que en Uruguay existe un Código de Ética Profesional del Psicólogo desde el año 2001 (CPU, SUP, FP-UR & FC-UCU, 2001) marcadamente orientado a la práctica en Psicología Clínica, pero no se ha constituido aún un Colegio de Psicólogos que regule el ejercicio profesional, el que, de ser necesario, sancione las transgresiones al Código. Al mismo tiempo la preocupación por el desarrollo de la investigación es relativamente reciente en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, y con ello, el abordaje de la ética en la misma (el Comité de Ética en Investigación se crea en el año 2009). Ambos aspectos pueden explicar el escaso peso que los componentes normativos tienen en el discurso de docentes y estudiantes. La actual transición institucional (cambio de Plan de Estudios entre otros factores) refleja aspectos controvertidos como la escasa familiarización que tiene el estudiantado con el consentimiento informado, de modo que su inclusión en esta investigación se constituyó en un acto pedagógico en sí mismo.

El debate sobre cómo la ética debe estar presente en los planes y programas, como asignatura o de manera transversal, coincide con las discusiones existentes en otros países. A partir del análisis de otras experiencias se ha concluido en la importancia de que la ética sea una asignatura específica (Sánchez, 2009; Winkler, 2012). Sin embargo en nuestro estudio, las docentes advirtieron sobre los riesgos que ello implica, vinculados a la desresponsabilización de los y las docentes. Al considerar la importancia de incluirla transversalmente, se está haciendo referencia al componente de la reflexibilidad y al curriculum oculto, el que se expresa, entre otros aspectos, en la relación docente-estudiante (Giorgi, 2003). Queda planteada así, la centralidad que se atribuye al y la docente en la transmisión de la ética ya sea a través de contenidos específicos, de los espacios de reflexión que habilite, o de sus actitudes y comportamientos.

El hincapié en la inclusión de la reflexión crítica en la formación de la ética en la PC por parte de docentes (tanto en los planes de cursos como en los grupos focales) y estudiantes, puede explicarse, por un lado, por el peso de la práctica pre-profesional en la formación, lo que coloca a docentes y estudiantes frente a una diversidad de situaciones que suelen ser problemáticas. Para los estudiantes, lo ético se encarna en las ansiedades que tienen lugar a partir del desarrollo de sus propias prácticas y del encuentro con la comunidad. Por otro lado, sabemos que el perfil predominante en la formación de las docentes en el campo de la psicología social está ligado al pensamiento crítico latinoamericano, al ejercicio de la problematización (Freire & Fagundez, 1986) y al análisis de la implicación del institucionalismo francés (Lourau, 1989). Esto coincide con la presencia del componente político en los planes de asignaturas.

Al mismo tiempo, cabe preguntarnos por el sentido de la reflexión a la que se hace referencia en la tarea docente. Como bien sabemos, desde una perspectiva de investigación-acción (Lewin, 1988) en PC, la reflexión está ligada a los procesos de planificación y evaluación permanentes, pero eso no implica que dicha reflexión involucre necesariamente los problemas éticos de las prácticas. No obstante, en relación a otras experiencias formativas que recomiendan la inclusión de ejercicios en los que se aborden situaciones que hayan involucrado problemas éticos (Sánchez, 2009), en el caso de nuestro estudio, el hecho de que la reflexión se realice sobre prácticas que docentes y estudiantes desarrollan puede considerarse una fortaleza para la formación.

La discusión sobre si existen diferencias entre una ética en PC y en la Psicología en general, la podemos relacionar con las singularidades de la PC en nuestro país. La misma nace en confrontación con un modelo clínico hegemónico, ligado a una práctica profesional individual y privada. En sus comienzos, la PC en Uruguay solía definirse por la negativa, por lo que no es, y eso que no es, aludía a aquel modelo (Rodríguez, Netto, Marotta, & Casella, 2000). Paulatinamente se fue consolidando como un enfoque con rasgos propios (Giorgi, Rodríguez & Rudolf, 2011) al tiempo que se han reconocido aportes de algunos componentes propios del enfoque clínico para las intervenciones comunitarias. Sin embargo, aún persiste cierta tensión, sobre todo si consideramos que frecuentemente los y las docentes de PC desarrollan una práctica profesional en el ámbito de la Psicología Clínica.



La reflexión ligada a la relación entre la ética y la concepción de sujeto o la ideología, que se expresó entre las docentes, tiene relación con el debate que instaló Amalio Blanco (1987) y con la perspectiva de José Luis Rebellato (2002) acerca de una ética del neoliberalismo. Si hay una ética del neoliberalismo porque hay valores ligados a esa corriente de pensamiento, hay una ética contrahegemónica, relacionada con una concepción distinta del mundo. ¿Podríamos pensar que algunos valores tales como la promoción de la autonomía, el respeto por la dignidad y por los derechos humanos, son compartidos en los distintos ámbitos de intervención profesional, mientras que otros implican una especificidad para la PC? Tal sería el caso de la justicia social (Prilleltensky, 2001). Esto supone asociar el componente político a la dimensión ética en PC.

Finalmente, la referencia que hicieron las docentes a la necesidad de pensar en una ética universitaria en la formación de los psicólogos y psicólogas en el marco de la universidad pública, coincide con los planteos de Giorgi (2003) acerca de la mercantilización del conocimiento en oposición a la socialización y producción social del mismo.

Conclusiones y Orientaciones

La dimensión ética tiene un peso relativo importante en los planes de cursos implementados en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en el año 2012 (Plan '88), y más aún en los cursos que dictan contenidos de PC y en Cursos Afines. No obstante, existe cierta ambigüedad en la forma en que el componente ético se menciona y no se precisan las formas pedagógicas y didácticas para su enseñanza. Esto coincide con la percepción de las docentes acerca de que la ética está muy presente en sus discursos pero que su inclusión depende del posicionamiento y de los valores de quienes dictan los cursos; y con la del estudiantado cuando discrepa sobre la efectiva presencia de la ética en su formación. Los componentes normativos no ocupan un lugar relevante, a diferencia de la reflexión sobre la práctica con las comunidades, sobre la labor docente (currículum oculto) y sobre las actitudes del estudiantado. Todas las personas participantes jerarquizaron los espacios de reflexión. Si bien se valora la importancia de que exista una asignatura específica para la enseñanza de la ética, ello no debiera redundar en omitir la responsabilidad de que dicha dimensión sea incluida transversalmente, y en particular en las asignaturas que desarrollan intervenciones comunitarias. La persistencia del cuestionamiento sobre la pertinencia de una ética en PC diferenciada de la ética en otros ámbitos de la psicología, es expresión de la tensión que aún existe entre Psicología Comunitaria y Psicología Clínica. Al mismo tiempo se reconoce la necesidad de considerar una ética universitaria, en consonancia con la relación entre ética y política.

De los resultados obtenidos hasta el momento, estamos en condiciones de realizar dos recomendaciones: la enseñanza de la ética en la formación en PC debe articular un análisis crítico de los componentes normativos vigentes a la luz de sus singularidades, la transferencia de conocimientos acerca de los aspectos conceptuales generales y específicos de la ética y de la ética en PC, y la existencia de espacios de reflexión sobre las prácticas con las comunidades en el propio proceso formativo. Esos aspectos no deben considerarse en abstracción del contexto social y económico global y nacional y sus efectos en las poblaciones, ni tampoco de las condiciones materiales y simbólicas presentes en la universidad pública como soporte de la relación docente-estudiante- comunidad.

Limitaciones de la investigación

En el procesamiento de la información contenida en los planes de las asignaturas seleccionadas encontramos algunas limitaciones relacionadas al momento de su formulación ya que el año 2012 fue un año de transición entre el plan de estudios 1988 y el plan de estudios 2013. El hecho de que se instalara un nuevo formato para la formulación de los planes de asignaturas influyó en que los y las docentes aún no la hubieran incorporado totalmente, por lo que los documentos no siempre fueron lo suficientemente

explícitos en los contenidos a impartir ni en la bibliografía recomendada. Otras limitaciones fueron: no recoger datos demográficos de la población participante del estudio y no realizar registro de audio en los grupos con estudiantes.

Referencias

- Blanco, A. (1987). La ética social en la intervención psicosocial y comunitaria. *Papeles del Psicólogo*. Diciembre (32).
- Carbajal, S. & Maceiras, J. (2003). Con-viviendo una ética en nuestras prácticas. Buscando el encuentro. *IV Jornadas de Psicología Universitaria. La Psicología en la realidad actual*. (pp. 36-39) Montevideo: Psicolibros.
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología del Uruguay, Facultad de Psicología de la Universidad de la República y Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay (2001) *Código de Ética Profesional de Psicología*. Recuperado de <http://www.psicologos.org.uy/codigo.html>
- Dominguez, M. E. (2006, s.f.). *El acto de juzgar entre el dilema y el problema ético*. Presentación oral. Cátedra I. Psicología, Ética y Derechos Humanos del Prof. J.HJ.M. Fariña.
- Ferrero, A & Andrade, E. (2007). Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso Argentino. *Fundamentos en Humanidades*, VIII (1),163-178.
- Freire, P. & Fagundez, A.(1986). *Por uma pedagogia da pergunta*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Giorgi, V. (2003) Crisis, incertidumbres y algunas certezas. La dimensión ética en la formación del psicólogo. *IV Jornadas de Psicología Universitaria. La Psicología en la realidad actual*. (pp. 378 -381) Montevideo: Psicolibros.
- Giorgi, V., Rodríguez, A. & Rudolf, S. (2011). La Psicología Comunitaria en el Uruguay: Herencias y rupturas en relación a su historia. En M. Montero & I. Serrano-García *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina: Participación y transformación* (pp.397- 421). Buenos Aires: Paidós
- Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de Psicología social*, 3 (2), 229-240.
- Loureau, R. (1989). *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Montero, M & Giuliani, F. (1997). La docencia en la Psicología Social Comunitaria. Algunos problemas. *Psicología desde el Caribe* 1,114-127.
- Prilleltensky, I. (1994). *The morals and politics of psychology: Psychological discourse and the status quo*. Albany, New York: State University of New York Press
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving toward social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29, 747-778.
- Prilleltensky, I. (2004) Prólogo: Validez psicopolítica: el próximo reto para psicología comunitaria (pp. 5-14). En M. Montero, *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós
- Rebellato, J.L. (1995) *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*, Montevideo: Nordan.
- Rebellato, J. L. & Giménez, L. (1997) *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Roca Viva.
- Rebellato, J. L. (2002). Horizontes de un paradigma emancipativo: Su articulación con la práctica comunitaria. *Psicología para América Latina*, 0-0.
- Rodríguez, A., Netto, C., Marotta, C. & Casella, G. (2000). La práctica de los psicólogos en el área comunitaria. ¿Ser o no ser?. *V Jornadas de Psicología Universitaria. Psicólogos y Psicologías entre dos siglos. Consultas, demandas e intervenciones* (pp. 381-386). Montevideo: Tack Ltda.



- Sánchez, C. (2009). La docencia en la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30 (3), 210-219.
- Serrano-García, I. (2010) Retos en la formación del psicólogo/a comunitario/a en las Américas. 4 (2) 225-234. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Serrano-García, I. (2010) Retos en la formación del psicólogo/a comunitario/a en las Américas. *Ciencias Psicológicas*. 4 (2) 225-234. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Winkler, M. I. (2007). Cuestiones éticas en psicología comunitaria: dudas en la praxis. En J. Alfaro & H. Berroeta (Eds.), *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile: Prácticas y concepto* (pp. 373-400). Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Winkler, M. I. (2012) Querer no basta: Deberes éticos en la práctica, formación e investigación en Psicología Comunitaria. *Psykhé*, 21 (1), 115-129

Received: 10/01/2014
Accepted: 06/08/2016