

## **La ética en la formación en Psicología Comunitaria en Uruguay: oportunidades, riesgos y desafíos**

### **Ethics in training in Community Psychology in Uruguay: opportunities, risks and challenges.**

### **Ética na formação em Psicologia Comunitária no Uruguai: oportunidades, riscos e desafios**

Alicia Raquel Rodríguez<sup>1</sup>

Sonia Mosquera<sup>2</sup>

Gabby Recto<sup>3</sup>

María Eugenia Burgos<sup>4</sup>

#### **Resumen**

El artículo presenta los resultados del estudio “Ética en la Formación en Psicología Comunitaria” en Uruguay. Para la Psicología Comunitaria la dimensión ético-política es fundamental, por lo que su presencia en la formación profesional y académica es muy relevante. Se realizó un estudio descriptivo exploratorio, relevando y analizando los *syllabus* de cursos de Psicología Comunitaria y afines, en el Plan de Estudios 2013 de la Licenciatura de Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de la República). Se abordaron las siguientes dimensiones: trabajo de campo, enfoque ético-político y metodología de enseñanza. Entre los resultados se destaca la presencia de la ética y de lo político en las guías de curso y el énfasis en la reflexión ética durante el desarrollo de prácticas curriculares. En la discusión se exponen las oportunidades, los riesgos y los desafíos involucrados en dichos resultados. Se concluye en la necesidad de atender esta dimensión en la formación, en el marco de las características que presenta la sociedad contemporánea y sus requerimientos para la Psicología Comunitaria.

**Palabras clave:** Ética. Formación profesional y académica. Psicología Comunitaria.

#### **Abstract**

The paper presents the results of the study “Ethics in the Professional Training in Community Psychology” in Uruguay. For Community Psychology the ethical-political dimension is fundamental and, therefore, its presence in professional and academical training is very relevant. A descriptive exploratory study was conducted, collecting and analyzing data from the syllabus of Community Psychology and related disciplines courses, in the 2013 Curriculum of the Bachelor’s Degree in

---

<sup>1</sup> Prof. Titular en el Instituto de Psicología Social. Co-coordinadora del Programa Psicología Social Comunitaria. Facultad de Psicología, Universidad de la República.

<sup>2</sup> Prof. Adjunta, Instituto de Psicología Social. Integrante del Programa Psicología Social Comunitaria, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

<sup>3</sup> Asistente, Instituto de Psicología Social. Integrante del Programa Psicología Social Comunitaria, Facultad de Psicología, Universidad de la República

<sup>4</sup> Graduada de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Rodríguez, A. R. et al. *La ética en la formación en Psicología Comunitaria en Uruguay: oportunidades, riesgos y desafíos*

Psychology (Psychology School, Universidad de la República). The following dimensions were addressed: fieldwork, ethical-political approach and teaching methodology. Among the results, the presence of ethics and politics in courses guidelines and an emphasis in ethical reflection during curricular practices stand out. In the discussion, the opportunities, risks and challenges involved in said results are exposed. It is concluded the necessity of attending to this dimension in the professional training, within the framework of the characteristics that contemporary society presents and its requirements for Community Psychology.

**Keywords:** Ethics. Professional and academic training. Community Psychology.

### Resumo

O artigo apresenta os resultados do estudo “Ética na Formação em Psicologia Comunitária” no Uruguai. Para a Psicologia Comunitária, a dimensão ético-política é fundamental e, por isso, sua presença na formação profissional e acadêmica é muito relevante. Foi realizado um estudo descritivo exploratório, relevando e analisando os *syllabus* de disciplinas de Psicologia Comunitária e afins no Currículo 2013 do Bacharelado em Psicologia (Faculdade de Psicologia, Universidad de la República). Foram abordadas as dimensões a seguir: trabalho de campo, enfoque ético-político e metodologia de ensino. Entre os resultados se destaca a presença da ética e a política nas guias de disciplina e a ênfase na reflexão ética durante as práticas curriculares. Na discussão são expostos as oportunidades, os riscos e os desafios envolvidos nos referidos resultados. Conclui-se na necessidade de atender esta dimensão na formação, no contexto das características que apresenta a sociedade contemporânea e seus requerimentos para a Psicologia Comunitária.

**Palavras-chave:** Ética. Formação profissional e acadêmica. Psicologia Comunitária.

La Psicología Comunitaria (PC) ha enfatizado la importancia de los valores y de la ética en el ejercicio profesional, dadas las condiciones intrínsecamente políticas de su composición y orientación práctica (Montero, 2004; Winkler, 2007; Bahamonde & Alonso, 2013; Winkler, Alvear, Olivares & Pasmanik 2014; Martín-Baró, 2015). Promueve valores específicos e implica el abordaje de temas y problemas éticos propios (Prilleltensky, 2001; Sánchez, 1999; Winkler, Alvear, Olivares & Pasmanik, 2012 a, b; Alfaro, Sarriera & Cámara, 2015). A pesar que las/os profesionales en PC enfrentan importantes desafíos éticos, dilemas e incertidumbres por el tipo de problemas que abordan y por la población con la que trabajan, han contado con escasas orientaciones para su ejercicio profesional (Winkler, Alvear, Olivares & Pasmanik, 2012 a, b; Arango & Correal, 2014), lo que condujo a Winkler, Pasmanik, Alvear y Olivares (2015) a publicar orientaciones para la práctica, la investigación y la formación en PC. En las organizaciones en las que se trabaja no siempre encuentran las condiciones y/o las herramientas para realizar una reflexión sobre sus prácticas que incorpore una dimensión ética y que se realice colectivamente. Si bien existen diversos estudios acerca del ejercicio profesional y sus aspectos éticos (Calo, 2000; Ferrero & Andrade, 2007; Salomoné, 2007; Ferrero, 2014), no son numerosas ni específicas las investigaciones referidas a cómo se integran en la formación profesional (Luna Barajas, Coffin Cabrera & Anguiano Serrano, 2014; Ormart, Naves, Pesino, Pacheco & Loza, 2014; Winkler, 2007; Winkler, Pasmanik, Alvear & Reyes, 2007; Winkler, Alvear, Olivares Y Pasmanik, 2012 a, b).

El presente artículo presenta y reflexiona sobre resultados parciales del estudio denominado “Ética en la Formación en Psicología Comunitaria” realizado en la Facultad de Psicología de la

Universidad de la República (Uruguay). El mismo se enmarcó en un proyecto de cooperación internacional de la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria, integrada por varios países de América Latina, ocho (8) de los cuales participaron en la investigación<sup>5</sup>. Ésta se propuso describir y analizar la forma en que la dimensión ética se pone de manifiesto en la formación de profesionales en PC en América Latina, a través de los *syllabus* de cursos que se dictan en las universidades. En Uruguay, en una primera etapa, analizamos la malla curricular del Plan de Estudios 1988 y realizamos grupos focales con estudiantes y docentes, cuyos resultados fueron expuestos en otros trabajos (Winkler *et al.*, 2016; Rodríguez *et al.*, 2016). En un segundo momento, estudiamos el Plan de Estudios 2013 y su implementación en 2014. En este artículo presentamos los resultados de esta etapa.

La formación en ética en PC ha sido una preocupación creciente dadas las transformaciones sociales y globales experimentadas en las últimas décadas. La necesidad de regular el comportamiento profesional ha llevado a jerarquizar en la Psicología, el uso de códigos como una prescripción de lo ético más que una reflexión ética sobre la práctica (Pérez Cárdenas, 2002). Los códigos orientan las prácticas profesionales, pero son demasiado generalistas (Ferrero, 2014), por lo que solo con ellos no es posible tomar decisiones. Partiendo de la base que la ética es inherente al vínculo con las personas y que no responde a juicios morales o normativos sino al producto de una reflexión dialógica, es fundamental que la formación incorpore, no solo los aspectos deontológicos, sino también

<sup>5</sup> Participaron universidades de Brasil, Colombia, Ecuador, México, Perú, Puerto Rico, Venezuela y Uruguay. Fue coordinado por la Dra. Ma. Inés Winkler (Universidad de Santiago de Chile, Chile).

espacios colectivos de reflexión sobre las prácticas mientras éstas tienen lugar. Según Rudolf (2014) es necesario aprender a reconocer cómo juegan los valores, tanto de las ciencias como de las profesiones, para no asumirlos sin una conciencia clara de su función y sus efectos, por lo que se requiere de una actitud reflexiva y crítica.

La relevancia de estudiar la presencia de la ética en la formación en PC a partir de la revisión de planes de estudio de la Licenciatura en Psicología en Uruguay radica en que, tanto su diseño como los cursos y sus programas, reflejan opciones institucionales y de sus docentes, en cuanto al lugar que se otorga a la ética, a lo político y a la perspectiva sobre el trabajo con las comunidades.

En Uruguay, las prácticas comunitarias han estado integradas en los procesos de formación de la universidad pública, afianzadas en la extensión universitaria concebida como proceso pedagógico transformador (Carrasco, 1989). Ello implica reflexión y dialogicidad en el vínculo con la comunidad y en la formación de profesionales comprometidas/os y solidarias/os con las transformaciones sociales (Tommasino & Cano, 2016), lo que adquiere una relevancia particular para la formación en PC en su dimensión ético-política.

Son dos las universidades que desarrollan formación en Psicología en el país, una de carácter público y gratuito (Universidad de la República, UR), y otra privada y de paga (Universidad Católica del Uruguay, UCU). Según el Censo Nacional de Psicólogos (Facultad de Psicología-UR, 2014), el 90% de las y los profesionales egresan de la UR y el 10% de la UCU. De acuerdo al mismo, existen 6.877 psicólogas/os trabajando en el país, de los cuales 1.505 tienen su inserción laboral en el área social comunitaria. El crecimiento de la práctica profesional en este campo nos convoca a conocer la incidencia de la dimensión ética-política en

la formación para el trabajo socio comunitario. Si bien la presencia de la PC en la formación de grado y posgrado se ha consolidado desde mediados de los '90 en la Facultad de Psicología de la UR, no existe una especialización o posgrado específico.

De un total de 423 cursos que se dictaron en la Licenciatura en Psicología en 2014 en la universidad pública, un 11% tiene un perfil específico y/o afín con la PC. En la UCU, se identificaron un total de 108 cursos siendo solo uno de ellos específico en PC y de carácter optativo. Por esta razón, dado el peso relativo de la formación en la UR y la dificultad de acceder a la información en la UCU, nos centramos en la universidad pública.

### **Dimensiones para el análisis de la ética en la formación en Psicología Comunitaria**

El análisis de la presencia de la ética en la formación en PC se centró en tres dimensiones: el trabajo de campo, el enfoque ético-político, y la metodología de la enseñanza.

La presencia de trabajo de campo en los cursos supone que la/el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar sus aprendizajes en contacto con los problemas sociales, cosa que ha sido jerarquizada en la formación en PC (Montero & Giuliani, 1999; Freitas, 2015). Permite visibilizar el tipo de vínculo que se concibe en relación a las comunidades y el lugar que se les otorga. La dimensión ética del paradigma de la PC (Montero, 2004) supone una concepción del/a otro/a como personas y colectivos con voz propia, con capacidad para tomar y ejecutar decisiones y con derecho a participar de los asuntos que les conciernen. Sin embargo, esta concepción no siempre se ha visto reflejada en las prácticas (Wiesenfeld, 2000). Fátima Quintal de Freitas (1996) describe distintos tipos de prácticas comunitarias por parte de las/os profesionales de la Psicología que

suponen diferentes tipos de relaciones con la comunidad. Menciona una de carácter clínico que denomina *Psicología en la comunidad*, donde se transfieren los métodos e instrumentos desde el contexto clínico al comunitario, donde el/a otro/a es concebido/a como receptor/a de la intervención profesional y la/el profesional asume una posición de saber y toma las decisiones. Por otro lado, habla de una práctica que denomina *Psicología Comunitaria* propiamente dicha en la que se establece una relación dialéctica donde ambos son sujetos activos en la producción de conocimientos. A los efectos de nuestra investigación, se distinguieron tres modalidades de vínculo con la comunidad: trabajo *en* la comunidad, trabajo *para* la comunidad y trabajo *con* la comunidad. Las dos primeras coinciden con el primer tipo descrito por la autora, diferenciándose en los grados de participación de la comunidad en la toma de decisiones; y la tercera corresponde a la *Psicología Comunitaria* propiamente dicha.

La dimensión ética-política en PC atañe al carácter y finalidad del conocimiento producido, a su ámbito de aplicación y a los efectos sociales. Montero (2001) la vincula con la esfera de lo público y de la ciudadanía. Supone la posibilidad de tener voz y hacerla oír, generar espacios para que los que han sido relegados al silencio puedan hablar y ser escuchados. En este marco, el respeto por la diversidad tiene consecuencias políticas: si la ética reside en el reconocimiento y en la aceptación del/a otro/a en su diferencia como sujeto cognoscente con igualdad de derechos, el carácter ético está íntimamente ligado al político. Por otra parte, el trabajo comunitario involucra una particular manera de concebir la participación y el poder. Este es entendido como potencia y posibilidad de fortalecer las capacidades de las poblaciones, lo que supone una ética de la autonomía como negación y ruptura de la sumisión y reafirmación de la capacidad crítica

(Rebellato & Giménez, 1997). Isaac Prilleltensky (2001) desarrolla el concepto de validez psico-política para analizar las intervenciones comunitarias e indagar sobre el poder que se pone en juego en toda relación social. La tarea no es simple, sobre todo en una época en que la hegemonía neoliberal y la actual crisis de civilización pretenden convencernos que la única salida es el refugio en el mundo privado, la apuesta a la competencia y la resignación ante la exclusión (Rebellato & Giménez, 1997). En Uruguay, es en el marco de las políticas públicas donde se ha estudiado la relación y las tensiones entre los procesos que éstas suponen y los postulados de la PC, ya que son el ámbito en el que, predominantemente, las/os psicólogas/os ponen a jugar una perspectiva comunitaria (Rodríguez, 2012).

En relación a la dimensión metodológica de la enseñanza de la ética suele desplegarse una variedad de posibilidades que van desde la discusión y el debate de situaciones dilemáticas a la integración de análisis reflexivos a partir de la práctica. Carlevaro (s/f, p. 4) considera que “la incorporación natural de valores éticos es un proceso constructivo que se da en cada individuo y que se gesta también colectivamente a partir de la práctica”. Propiciar auténticas y profundas discusiones colabora con la gestación de valores que ofician de cimientos para la construcción de la ética. Río Sánchez (2009) y Arratia (2008) consideran que las estrategias interactivas en grupos pequeños son más útiles para abordar el análisis reflexivo de discusión de casos aportados desde la experiencia del estudiantado.

La investigación llevada a cabo se propuso analizar cómo la dimensión ética se expresa en los *syllabus* de cursos específicos de PC y afines que se dictan en las universidades latinoamericanas participantes, a partir de la presencia y el carácter que adopta el trabajo de campo, del enfoque ético-político y de la

metodología de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo se comparten los alcances de este objetivo para la universidad pública en Uruguay.

### Metodología

Se definió un diseño de tipo exploratorio descriptivo a partir de la revisión y análisis documental. Se revisaron las guías de curso vinculadas a la PC y afines en el Plan 2013 de la Licenciatura en Psicología de la UR implementado en 2014. Éstas constan de información escrita y pública sobre los cursos, contienen objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. Además del análisis cuantitativo, se procedió a un análisis categorial de los datos cualitativos.

Se seleccionaron las guías con énfasis en PC, es decir los cursos específicos y afines. Para definir la inclusión de cursos de PC específicos se consideró que en el título o los objetivos se incluyeran: Psicología Comunitaria, trabajo comunitario, socio-comunitario, intervención comunitaria o ámbito comunitario. Para las afines se definió como criterio de inclusión que en el nombre u objetivo del curso estuvieran presentes: intervención psicosocial, problemas psicosociales, dimensión socio-cultural o similares; que se incluyera el interés por los sectores populares o vulnerables, y que dieran cuenta de un enfoque comunitario o incluyeran el ámbito comunitario.

Se elaboraron dos fichas para recolectar datos: una refiere a la universidad, el tipo de curso, el momento de la formación en que se dicta y su carácter optativo u obligatorio. La segunda se compone de tres dimensiones: trabajo de campo, enfoque, y metodología del curso. En lo referente al trabajo de campo se analizó su presencia o ausencia, y en caso de presencia se consideró la perspectiva acerca del vínculo que se establece con la

comunidad: *con*, *para* o *en* la comunidad. Se consideró trabajo *con* la comunidad cuando está presente su participación y se propone un trabajo planificado con ella. Cuando la participación de la comunidad en la toma de decisiones aparece debilitada se consideró trabajo *para* la comunidad, donde ésta se presenta como sujeto receptor de las acciones. Se entendió trabajo *en* la comunidad cuando su participación en la toma de decisiones está ausente y donde el énfasis es estar en la comunidad más que trabajar con ella. Se establece una categoría en la cual no puede discernirse ninguna de las anteriores por ausencia de datos o ambigüedad. Respecto a los enfoques, se consideró la presencia de lo ético y de lo político. Sobre la primera, se consideró si la ética está de manera implícita, explícita o si no se puede discernir. Se entendió su presencia implícita cuando aparecen palabras como: valores, enfoque de derecho, participación, respeto, equidad, diversidad, cuidado, justicia, diálogo u otras que enfatizan la dimensión relacional. La presencia de lo político se estableció en un primer momento, en función de la idea de promoción del cambio social tomando en cuenta las condiciones socio-políticas globales y locales. Durante el análisis emergió otra categoría: las políticas públicas y la pretensión de generar impactos a partir de ellas o incidir en las mismas. Sobre la metodología del curso se consideró: cómo se enseña (lecturas, teorías, ejercicios explicativos, discusión de casos y/o trabajo de campo), la presencia de la ética en la bibliografía (en los títulos y/o en los contenidos de los textos), y la formación personal, tomando en cuenta la existencia de espacios en los que las/os estudiantes pudieran elaborar contenidos sobre cómo se sienten en un ambiente comunitario y desarrollar competencias personales específicas de la psicóloga/o comunitaria/o (supervisión, acompañamiento).

El proyecto fue sometido al Comité

de Ética de la Facultad de Psicología de la UR, obteniendo las certificaciones requeridas. Si bien los documentos analizados son públicos, se ha evitado identificar a los cursos y a sus responsables en los productos de difusión, incluyendo el presente artículo. La implicación de las investigadoras, en tanto docentes de la misma institución, fue motivo de vigilancia y reflexión permanentes.

### Resultados y discusión

La malla curricular de la Licenciatura en Psicología de la UR se desarrolla en cuatro años distribuidos en ocho semestres, con cursos obligatorios, optativos y electivos, y con un sistema de créditos (320 en total). Se organiza en tres ciclos graduales y secuenciales (Inicial, Integral y Graduación) y en cinco módulos transversales que agrupan los contenidos formativos – Módulo de Psicología, Módulo Metodológico, Módulo Articulación de Saberes, Módulo Prácticas y Proyectos y Módulo Referencial (Plan de Estudios, 2013, Facultad de Psicología, Universidad de la República).

Del total de guías de cursos (423), 46 refieren a cursos de PC y afines. En dos de ellos no contamos con la información necesaria por lo que se trabajó sobre una base de 44 cursos (10%), 23 de PC y 21 afines. La mayoría (casi el 80%) son de carácter optativo y se ubican en el último tramo de la formación. Se analizaron los datos obtenidos de las tres dimensiones: trabajo de campo, enfoque ético-político y metodología de los cursos, en su relación con la presencia de la ética.

### Trabajo de campo y relación con la comunidad

El énfasis de las propuestas está puesto en la formación en espacios comunitarios, fuera del aula. El 66% de los cursos realizan trabajo de campo, mientras que un 34% desarrolla una formación

únicamente teórica, lo que puede estar ligado a la numerosidad de la matrícula.

En el 28% de los cursos que involucran trabajo de campo se pone de manifiesto un vínculo *con* la comunidad. En ellos se hace explícito el *cómo* de la tarea donde la participación de aquella adquiere un lugar relevante. Esta concepción del trabajo se presenta en los cursos específicos de PC, lo que hace suponer que en éstos los principios de la disciplina están mayormente incorporados en coherencia con la formación y experiencia de sus docentes. En algunas propuestas, la participación de la comunidad en la toma de decisiones (trabajo *para* la comunidad) estaría debilitada (17%), mientras que en otras (*en* la comunidad) se prioriza el aprendizaje de dispositivos, metodologías y técnicas sobre el carácter del vínculo con la comunidad (14%). En un 41% no se puede discernir. Habría una mayor preocupación por transmitir los aspectos curriculares más que por el tipo de intervención a llevar adelante.

En el texto de los cursos donde se privilegia el trabajo *con* la comunidad se hace referencia al establecimiento de una relación dialógica, jerarquizando la voz y el saber de los/as involucrados/as en el diagnóstico, elaboración, implementación y evaluación de proyectos, así como su co-gestión. Entre los objetivos se expresa: “Realizar diagnósticos a partir de la inclusión del saber de los actores involucrados. Instrumentar en la elaboración, implementación y evaluación de proyectos de extensión y/o investigación que tome de manera privilegiada la voz de los protagonistas” (Curso específico de PC).

En los cursos que dan cuenta de un trabajo *para* la comunidad, se presentan ideas tales como diagnóstico, dispositivos de intervención, interdisciplina y equipo. Refieren al abordaje de problemáticas específicas, las que parecen definirse a priori. Es el agente externo quien realiza el

diagnóstico y planifica las estrategias para abordar los problemas. Sin embargo, se destaca la reciprocidad en el vínculo con la comunidad: se espera que las/os estudiantes aprendan a partir de las necesidades de la población y que le aporten los conocimientos adquiridos. Se expresa la intención de “Posibilitar que el estudiante de Psicología aporte a la comunidad desde los conocimientos técnicos adquiridos en su formación y aprenda de ésta y sus necesidades, desde una formación específica que contribuya a la construcción de un perfil profesional acorde a la realidad nacional” (Curso afín a la PC).

Se jerarquiza que los dispositivos se adecuen a las necesidades y demandas de la comunidad, y que contemplen las distintas dimensiones involucradas en los problemas. Por ejemplo, una propuesta que plantea un dispositivo asistencial para el abordaje de la violencia de género, establece como objetivo formativo el desarrollo de una “actitud crítica y creativa para la construcción de dispositivos de intervención adecuados a las necesidades particulares de cada situación” (Curso específico de PC). Las modalidades de intervención en las que se forma la/el estudiante no se piensan como un a priori, sino que “van surgiendo de la propia práctica en función de los requerimientos y pertinencia...”, como se expresa en uno de los cursos específicos.

En lo que podemos entender como trabajo *en* la comunidad, lo que se jerarquiza es el aprendizaje de la tecnología, más que el *cómo* del vínculo con ella. Se expresa: “El énfasis de las actividades estará puesto en los objetivos de la investigación en función de la cual los estudiantes llevarán adelante algún tipo de técnica específica de producción de datos (entrevistas en profundidad, observación, análisis documental)” (Curso afín a la PC).

A partir de lo expuesto se abren algunas interrogantes y reflexiones. El

trabajo *con* la comunidad es la modalidad vincular que mejor expresa los valores de la disciplina ya que presupone una relación dialógica que reconoce al/la otro/a en sus derechos y potencialidades. Sin embargo, advertimos sobre los riesgos de considerar rígidamente la clasificación planteada y quedar atrapadas/os en perspectivas morales que ubiquen, paradójicamente, el deber de la participación. Los resultados indican que un vínculo que a priori no se sostendría en los principios de la PC y que suele asociarse a prácticas asistenciales (trabajo *para* la comunidad), puede concebirse en el marco de una relación de reciprocidad que logra articular las necesidades formativas con las de la comunidad. Si bien se parte de problemáticas delimitadas a priori, se priorizan las necesidades y demandas de la población para definir los dispositivos de intervención. Cabría interrogarse por la relación entre el tipo de vínculo que se construye y la especificidad de los ámbitos en los que se trabaja. El vínculo entre la/el profesional y la comunidad, ¿puede pensarse de la misma forma en la cárcel que en el barrio?. Éste ha de concebirse como una construcción dinámica y cambiante que responde a una diversidad de factores (escenarios específicos de trabajo, momentos de la intervención o investigación, etc.), donde las distintas modalidades o posiciones se pondrán en juego de acuerdo a la singularidad de cada intervención. La formación en ética supone el reconocimiento de la complejidad y de la singularidad de los procesos, donde los principios de la PC atinentes al vínculo con la comunidad no debieran funcionar como categorías a priori y menos aún como dogmas, sino como un horizonte de valores en relación al cual se desarrollan procesos reflexivos ligados a las particularidades de cada situación.

### **Enfoque ético-político**

En la mayoría de los cursos (98%)



la ética está presente, más en forma explícita (68%) que implícita (30%); en el resto (2%) no se puede discernir. Se incluye la idea de formar en un “posicionamiento ético” y la construcción de un “modelo ético” para el ejercicio profesional:

Aportar a la formación integral desde un espacio práctico centrado en un posicionamiento ético, crítico y reflexivo. (Curso específico de PC)

Promover el análisis crítico de la praxis en el uso problemático de drogas y la promoción de la salud en el Primer Nivel, desde la propia implicación, construyendo un modelo ético en vistas a su futuro ejercicio profesional. (Curso específico de PC)

También se alude al involucramiento de una “perspectiva ética”, de una “dimensión ética” y de “implicaciones éticas” en el encuentro con la población, que requieren ser problematizadas:

Reflexionar el encuentro con la población desde una perspectiva ética y de derechos humanos. (Curso específico de PC)

Fomentar el aprendizaje en procesos de elucidación, problematizando las implicaciones éticas inherentes a la práctica. (Curso específico de PC)

Analizar e interpretar la dimensión ética y política en las intervenciones. (Curso específico de PC)

La ética está presente en las propuestas de evaluación del/la estudiante en términos de una “actitud ética”, de un “compromiso ético” y del cumplimiento de “requerimientos éticos”:

Se valorará la integración teórico-práctica y la producción de conocimiento, sustentada en el compromiso ético con la tarea. (Curso afin a la PC)

Se valorará la actitud ética, iniciativa, responsabilidad, compromiso, cumplimiento con las diferentes pautas de trabajo en el trayecto de la pasantía. (Curso específico de PC)

El desarrollo de las investigaciones implicará cumplir con las tareas de campo

acordadas, plazos y normas de presentación, así como con los requerimientos éticos vinculados en estas prácticas. (Curso específico de PC)

Cabe resaltar la fuerte presencia de la ética en las guías de cursos como un hecho que conduce a pensar su relevancia para las/os docentes y/o para la institución. Al mismo tiempo, llama la atención su empleo como adjetivo, de modo que sirve para calificar distintas cosas (posicionamiento, perspectiva, dimensión, actitud, modelo, compromiso, requerimiento). Por un lado, implica una cualidad que puede o no estar presente. ¿Es posible que existan posicionamientos no éticos o se trataría de posicionamientos que suponen éticas diferentes? Por otro lado, puede suponer un manejo de la noción de ética poco preciso; su presencia es mayor en los objetivos y en las formas de evaluación que en los contenidos de los cursos, como si se partiera del supuesto que no es necesario hacer explícitos los contenidos y las concepciones que subyacen. Por ejemplo, ¿se estarían transmitiendo concepciones distintas de ética cuando se habla de posicionamiento y de modelo? En otro artículo (Rodríguez *et al.*, 2016) señalamos que la presencia de la ética en el discurso de las/os docentes podría interpretarse como un deber ser en la formación. Sin embargo, también es empleada como sustantivo. Se habla de “la ética de la praxis psicológica” (Curso específico de PC) en referencia a los componentes normativos presentes en los códigos, de “una ética del encuentro” (Curso afin a la PC) en alusión a propuestas que cuestionan los modelos de manicomialización, y de “una ética de la formación universitaria” (Curso específico de PC).

En relación a la presencia de lo político, del total de los cursos seleccionados, el 61% lo involucra. Entre ellas, poco menos de la mitad alude a la consideración del contexto global y/o local en las problemáticas que se abordan, la

tercera parte incorpora el campo de las Políticas Públicas, y solo un 5% alude al cambio social. Un mismo curso puede presentar más de una de estas dimensiones. Se identificaron categorías emergentes como derechos humanos, perspectiva de género y políticas de extensión universitaria, las que describen las particularidades de la formación terciaria y de la realidad en nuestro país.

Cuando se considera una perspectiva política global, se tiene en cuenta el contexto latinoamericano o los contextos internacionales en general. Se consideran aspectos asociados a la globalización y al capitalismo y sus efectos en términos de exclusión social y derechos humanos, y a la regionalización de las dictaduras en el Cono Sur (años '70 e '80), incorporando una dimensión socio-histórica. Por ejemplo, algunos objetivos formativos expresan: "Reflexionar sobre las producciones conceptuales acerca de la noción de exclusión-inclusión social en distintos contextos socio-históricos" (Curso específico de PC).

Entre los contenidos se incluye: "La resignificación de los derechos humanos a partir de la experiencia histórica del terrorismo de estado" (Curso afin a la PC). También se contempla esa dimensión al hacer alusión a las situaciones de reclusión, a los problemas socio-sanitarios y a la segregación social. Por otro lado, dichas problemáticas son ubicadas en un contexto local, ya sea nacional o en ámbitos comunitarios y barriales específicos, tal como se expresa en uno de los objetivos formativos: "Trasmitir las relaciones entre Prevención, Salud y Comunidad, analizándolas en el contexto de la convivencia comunitaria" (Curso afin a la PC).

La idea de cambio social, sin que esta expresión fuera mencionada como tal, como parte del contexto político solo se ubicó en dos cursos. Es llamativa la escasa presencia de este componente teniendo en cuenta su relevancia para la PC. ¿Esto se

relaciona con una suerte de dislocación en el sentido que la transformación social puede adquirir en las realidades sociales actuales si se las analiza en relación a los contextos socio-históricos en los que la PC tuvo origen? ¿Cuáles serían los propósitos de la formación en PC? ¿La presencia de lo político global y local tiene más un sentido de comprensión que de transformación?

Respecto al campo de las Políticas Públicas, cabe aclarar que uno de los cursos considerados afines a la PC, lo aborda como tema central. Se identificó el propósito en relación a que la y el estudiante adquiera conocimientos sobre los problemas sociales actuales y sobre las estrategias de intervención implementadas desde el Estado y la Sociedad Civil, haciendo referencia a los siguientes contenidos: estrategias de intervención ("Analizar las políticas públicas educativas y ser críticos y proactivos a nivel de estrategias de intervención local", curso específico de PC); estructura y organización de las Políticas Públicas ("Comprender las problemáticas de la organización sanitaria y del primer nivel de atención", curso afin a la PC); tipos de políticas ("Identificar y analizar modelos de diseño e implementación de Políticas Públicas de inclusión social", curso específico de PC); y procesos de subjetivación ligados a las políticas sociales ("Aportar elementos básicos para la comprensión de los procesos de construcción social de sujetos y objetos de las políticas públicas a partir del caso de las políticas de cuidado", curso específico de PC). El énfasis en las políticas públicas es coherente con el peso que tienen en la inserción profesional de las/os psicólogas/os, por lo que parece relevante el propósito formativo en este sentido. Sin embargo, la pretensión de generar algún tipo de impacto en dichas políticas es escasa en las guías de curso, lo que no es ajeno a las tensiones entre los principios de la PC y las políticas sociales en contextos de creciente institucionalización de la

disciplina en la región (Alfaro, 2012; Rodríguez, 2012).

### Metodología de los cursos

La metodología de los cursos incluye el dispositivo pedagógico y las formas en que se evalúa el desempeño de las/os estudiantes. En ningún caso se explicita cómo se aborda la ética. Se puede deducir por los dispositivos metodológicos que se mencionan – supervisiones, espacios de reflexión, plenarios (16%) y por la lectura recomendada (43%), que la reflexión sobre la práctica y la lectura podrían ser las formas más frecuentes. Los dispositivos pedagógicos más utilizados son las supervisiones o co- visiones y los espacios de discusión y el trabajo de campo. Se alude a: “Espacio que apunta al análisis y reflexión conjunta de las actividades de campo” (Curso afín a la PC). Los temas en estos espacios suelen ser: el análisis de la implicación, la problematización, el problema de la participación y el “diálogo con los actores habitantes del territorio” (Curso afín a la PC).

En la bibliografía se identifica la referencia a autores latinoamericanos. La que incluye temas éticos (73%), alude a nueve autores, la tercera parte de los cuales son nacionales. El uruguayo José Luis Rebellato y la venezolana Maritza Montero están presentes en todas las guías de curso que incorporan bibliografía sobre ética. Las producciones recomendadas en su mayoría corresponden a los años ‘90 o anteriores (10); ocho son de la década del 2000, siendo la fecha más reciente 2010. La referencia limitada a autores en la bibliografía y la falta de actualización darían cuenta de ciertas debilidades en el abordaje teórico de la ética en PC.

Podríamos decir que la mayoría de los cursos (69 %) considera la formación personal. Se mencionan espacios de supervisión, acompañamiento, co-visión, reflexión, talleres e interconsulta. Podemos

pensar que, en tanto estos espacios son instancias en las que el/la estudiante analiza, revisa, problematiza y reflexiona sobre el desarrollo de su práctica, incluye allí cómo se siente o vivencia el trabajo comunitario, y por tanto aspectos de la formación personal. Se apela a herramientas tales como: el diario de campo, el análisis de la implicación y la auto percepción, la reflexión crítica y la problematización: “Se trabajará el análisis de la implicación y las consideraciones acerca de aspectos éticos del trabajo de campo” (Curso específico de PC).

No son mencionados ejercicios como forma de entrenamiento para la resolución de problemas de la práctica profesional. El análisis y reflexión sobre la propia práctica otorga la oportunidad de trabajar incorporando a la reflexión ética las afectaciones que emergen de la experiencia. En este contexto, parecería innecesario recurrir a aquellos ejercicios.

Se destaca la valoración de actitudes y aptitudes para el trabajo en equipo interdisciplinario y el relacionamiento con otros actores. Como mencionamos, en la evaluación, en lo relativo a la ética se considera: la actitud, el compromiso y los requerimientos éticos. Este último haría referencia a los aspectos normativos. La inclusión de la actitud ética en la evaluación de los aprendizajes merecería ser analizada más detenidamente. ¿Cómo evaluar la ética en los procesos formativos cuando estamos jerarquizando la reflexión sobre las prácticas más que el cumplimiento de determinados requisitos preestablecidos? ¿Cómo hacerlo en un marco de relaciones asimétricas como es la de docente-estudiante? Estas interrogantes dejan abierta la necesidad de abordar el lugar de la ética en el propio vínculo pedagógico.

### Conclusiones

Los *syllabus* en los planes de estudio para la formación profesional y

académica son un instrumento de comunicación institucional entre docentes y estudiantes y dan cuenta de lo formalizado, ya que son legitimados por la institución. Son un insumo para la/el estudiante y parte del contrato pedagógico, a pesar de lo cual no siempre son jerarquizados. Si bien la letra escrita dista de los complejos procesos de implementación de los cursos, permite aproximarnos a los discursos sobre lo que se proyecta realizar, a las insistencias, a las ausencias, a las contradicciones y a las ambigüedades. Dar a conocer los *syllabus* a las y los estudiantes y que estas/os tomen contacto con los mismos, implica crear condiciones de posibilidad para que se hagan cargo de sus propias decisiones adoptando un papel activo en el vínculo pedagógico, necesario para la formación en ética.

Las propuestas correspondientes a la formación en PC y afines, elaboradas para la implementación del Plan de Estudios 2013 en el año 2014 en la Facultad de Psicología de la UR, muestran que la ética está presente. La forma en que es mencionada explícitamente, su presencia implícita, su relación con la dimensión política y la forma en que las metodologías de enseñanza y evaluación la incluyen, nos permitieron aproximarnos a algunos escenarios de oportunidad y a otros que nos conducen a plantear preocupaciones e interrogantes.

La presencia de trabajo de campo en la mayoría de los cursos, la existencia de espacios colectivos de supervisión o co-visión en relación a la práctica y la valoración de aspectos actitudinales en los procesos formativos, son condiciones favorables para el desarrollo de una reflexión ética sostenida en las afectaciones y problematizaciones que emergen de la propia experiencia mientras ésta se desarrolla. En contrapartida, preocupa que en otros cursos, la ética sea incorporada sólo en forma teórica.

A diferencia de lo que suele

encontrarse en la literatura, el énfasis en los aspectos deontológicos es escaso. Entendemos que estos últimos son tan relevantes como la ética entendida como producto de una reflexión dialógica y situada y sobre la base de un horizonte de valores. Ambos aspectos (deontología y ética) no debieran confundirse en los procesos formativos ni tampoco excluirse mutuamente. Los esfuerzos por la formulación de orientaciones para la intervención y la investigación en PC y su incorporación a la formación profesional, no pueden opacar la importancia de contar con espacios de reflexión ética vinculada a las prácticas con las comunidades mientras ellas se desarrollan.

La tendencia al empleo de la ética adjetivando una diversidad de sustantivos, junto con los escasos referentes teóricos presentes en la bibliografía, nos conducen a pensar en clave de amplitud o ambigüedad conceptual, más que de profundización teórica. Como expusimos, existe el riesgo de que la inclusión de la ética responda a lo “políticamente correcto” a la hora de formular las propuestas de cursos. Recomendamos atender a este riesgo haciendo de la inclusión de la ética en los cursos un motivo de análisis y de aporte a su conceptualización.

El tipo de relación que se concibe con la comunidad tiene implicancias éticas y políticas relevantes para la PC, ya que involucra una particular concepción del sujeto de la intervención o investigación, y del lugar que se le otorga. Si bien son bajos los porcentajes en que se anuncia un tipo de vínculo que involucraría valores propios de la disciplina, los resultados nos llevan a advertir sobre los riesgos de constituir ciertos postulados en imperativos normativos con prescindencia de la complejidad de los escenarios de trabajo. Sugerimos prestar atención a la dimensión ética en prácticas de tipo asistencial o en contextos o momentos de los procesos de trabajo en los que la co-construcción de

acciones y conocimientos no encuentra las mejores condiciones de posibilidad, lo que no excluye que la voz de los principales interesados adquiera protagonismo. No obstante, queda planteada una vez más la preocupación sobre prácticas formativas en las que la comunidad se constituye en un medio para la formación profesional o para el desarrollo de las investigaciones.

La lectura crítica del contexto político está presente en la mayoría de los cursos, tanto desde la dimensión de las políticas públicas, como desde una mirada y análisis de los escenarios políticos globales y locales. Sin embargo, el cambio social o la intencionalidad de transformación, eje central para la PC en sus principios ético-políticos, casi no aparece considerada, a lo que se suma el escaso énfasis en la posible incidencia en dichas políticas. Podríamos pensar que se jerarquiza el conocimiento y la comprensión de los contextos, más que los propósitos de cambio en relación a ellos. En los últimos años, asistimos a un intento de despojar de lo político a las prácticas sociales, reduciéndolas a una visión operativa y funcionalista, aséptica y técnica (Montenegro, Rodríguez & Pujol, 2014). La acción comunitaria es política en la medida que esté enfocada hacia el fortalecimiento del protagonismo y autonomía de las personas que componen las comunidades. En la actualidad, ella enfrenta nuevos desafíos que implican situaciones de injusticia extrema que “no resultan de la violación de principios éticos fundamentales por parte de algunos individuos u organizaciones aisladas, sino justamente, de la aplicación de los criterios éticos que prevalecen hoy en la práctica económica y política” (Zorro Sánchez, 2009, p. 247). La formación de profesionales y académicos en PC no puede soslayar las interpelaciones conceptuales y metodológicas que imponen estas realidades.

## Referencias

- Alfaro, J. (2012). Posibilidades y tensiones en la relación entre Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. En J. Alfaro, A. Sánchez & A. Zambrano. *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias* (pp. 45-75). Buenos Aires: Paidós.
- Alfaro, J., Sarriera, J. C., & Cámara, S. (2015). Contribuciones a la innovación en Psicología Comunitaria. *Universitas Psicológica*, 14(4), 1007-1011.
- Arango, P., & Correal, C. (2014). Aspectos bioéticos en la salud comunitaria. *Persona y Bioética*; 18(2), 194-212.
- Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y “aprendizaje servicio” en la educación superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67.
- Bahamonde, C., & Alonso, D. (2013). Hacia una ontología del declinar. Aproximación ético-política a la Psicología Social Comunitaria 1. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 11(30). 13-36
- Calo, O. V. (2000). Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino. *Fundamentos en Humanidades*, (2), 7-12.
- Carlevaro, P. (s/f). Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética. Recuperado de <http://fpesusanapintos.uy/wordpress/wp-content/uploads/2014/04/La-Universidad-y-su-proyecci%C3%B3n-social.pdf>
- Carrasco, J. C. (1989). Extensión, idea perenne y renovada. *Gaceta Universitaria* N° 2/3 Noviembre-Diciembre. p. 4 Recuperado de <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/4.%20Extensi%C3%B3n%20Carrasco.pdf>
- Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay (2014). 1ª Censo Nacional en Psicología. Perfil sociodemográfico, formación y

- desempeño laboral. Recuperado de [http://www.psico.edu.uy/sites/default/filesftp/comunicacion/pub-censo\\_04-02-2015.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/filesftp/comunicacion/pub-censo_04-02-2015.pdf)
- 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*, (15), 163-178.
- Ferrero, A. (2014). Impacto de la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos. *Psykhé*, Santiago, 23(1), 1-11.
- Facultad de Psicología, Universidad de la República (2013). Plan de Estudios.
- Freitas, M. F. Q. (1996). Psicologia na comunidade, Psicologia da comunidade e Psicologia (Social) Comunitária. Práticas da Psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. In R. H. de Freitas Campos (Org.). *Psicologia Social Comunitária. Da solidariedade à autonomia* (pp. 54-80). Rio de Janeiro: Editora Vozes
- Freitas, M. F. Q. (2015). Práxis e formação em Psicologia Social Comunitária: exigências e desafios ético-políticos. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 521-532.
- Luna Barajas, A. C., Coffin Cabrera, N., & Anguiano Serrano, N. A. (2014). Percepción de valores éticos en la formación de psicólogos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 997-1013.
- Martín-Baró, I. (2015). Ética profesional ética y Psicología. *Aesthetika*, Ciudad Autón. B. Aires, 11(1), 55-86.
- Montenegro, M., Rodríguez, A., & Pujol, J. (2014). La Psicología Social Comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: de la reificación de lo común a la articulación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 13(2), 32-43
- Montero, M. (2001). Ética y política en Psicología. Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, Abril, 2001, 1-10
- Montero, M. (2004). El paradigma de la Psicología Comunitaria y su fundamentación ética y relacional. En M. Montero. *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (pp. 89-114). Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. y Giuliani, F. (1999). La Docencia en la Psicología Social Comunitaria: Algunos Problemas. *Psykhé*, 8 (1) 57-63.
- Ormart, E., Naves, F., Pesino, C., Pacheco, M., & Loza, J. (2014). El trabajo en el aula universitaria en la formación del psicólogo sobre derechos humanos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, UCSC*, 13(26), 131-150.
- Pérez -Cárdenas, M. (2002). La ética en la formación del Máster en Salud Pública. *Educación Médica Superior*, 16(3), 211-220.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: moving toward social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29, 747-778
- Rebellato, J. L., & Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía*. Montevideo: Roca Viva.
- Río Sánchez, C. (2009). La docencia en la ética profesional en los estudios de Psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 210-219.
- Rodríguez, A. (2012). Aportes de la Psicología Comunitaria al campo de las Políticas Públicas Sociales: el caso de Uruguay. En J. Alfaro, A. Sánchez Vidal & A. Zambrano (Org.). *Psicología Comunitaria y Políticas Sociales. Reflexiones y experiencias* (pp.111-146). Buenos Aires: Paidós
- Rodríguez, A., De la Cuesta, P., Mosquera,

- S., & Recto, G. (2016). La ética en la formación en Psicología en el Uruguay en clave de Psicología Comunitaria. *Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 32-42.
- Rudolf, S. (2014). Ética en el trabajo comunitario en el área de la salud. En M. H. Nari & I. Salveraglio (Comp.). (2014). *Consideraciones para la formación en Bioética en el que hacer Universitario*. Recuperado de <http://www.mlegal.fmed.edu.uy/archivos/be/bioetica%20final-1.pdf>
- Salomone, G. Z. (2007). Variables jurídicas en la práctica psicológica. Las problemáticas éticas del diálogo disciplinar. Y. Di Nella (Comp.). *Psicología Forense y Derechos Humanos* (Vol. 1, pp. 429-438). Buenos Aires: Koyatún Editorial.
- Sánchez, A. (1999). *Ética de la intervención social*. Barcelona: Paidós
- Tommasino, H., & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, Enero-Marzo, 7-24
- Wiesenfeld, E. (2000). La relación teoría/praxis: (Des)encuentros en la Psicología Social Comunitaria. *La Psicología Social en México*, XIII, 836-842.
- 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., Pasmanik, D. Alvear, K., & Reyes, M. I. (2007). Cuando el bienestar psicológico está en juego: la dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas en Chile. *Terapia psicológica*, 25(1), 5-24.
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B., & Pasmanik, D. (2012a). Querer no basta: deberes éticos en la práctica, formación e investigación en Psicología Comunitaria. *Psyche*, Santiago, 21(1), 115-129
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B., & Pasmanik, D. (2012b). Lo ético es transversal y cotidiano: dimensiones éticas en la formación y práctica en Psicología Comunitaria. *Acta bioethica*, 18(2), 237-245.
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B., & Pasmanik, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas*, 13(2), 43-54.
- Winkler, M., Pasmanik, D., Alvear, K., & Olivares, B. (2015). *La dimensión ética en Psicología Comunitaria: orientaciones específicas para la práctica y la formación*. Santiago de Chile: USACH.
- Winkler, M. I., Velázquez, T., Rivera, M., Castillo, T., Rodríguez, A., & Ayala, N. (2016). Ética y formación en Psicología Comunitaria: análisis de programas de asignaturas en universidades latinoamericanas. *Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 23-31.
- Zorro Sánchez, C. (2009). Ética, justicia e ideología en el desarrollo. *Polis*, (Santiago, 8(23), 247-278.

Recebido em: 25/5/2019

Aprovado em: 23/9/2019