

EL TRABAJO EN EL AULA UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO SOBRE DERECHOS HUMANOS

THE WORK IN THE UNIVERSITY CLASSROOM IN THE FORMATION OF THE PSYCHOLOGIST ON HUMAN RIGHTS

ELIZABETH ORMART¹
Universidad de Buenos Aires²
Buenos Aires, Argentina
eormart@gmail.com

FLAVIA ANDREA NAVES³
Universidad de Buenos Aires⁴
Buenos Aires, Argentina
flaviaandreanaves@gmail.com

CAROLINA RUTH PESINO⁵
Universidad de Buenos Aires⁶
Buenos Aires, Argentina
capesino@hotmail.com

MARIANA PACHECO⁷
Universidad de Buenos Aires⁸
Buenos Aires, Argentina
marian.pache@gmail.com

JULIETA LOZA⁹
Universidad de Buenos Aires¹⁰

1 Doctora en Psicología. Profesora adjunta regular de la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Directora de investigaciones UBACyT de la Universidad de Buenos Aires.

2 Facultad de Psicología.

3 Licenciada en Psicología. Profesora de Matemática y Astronomía. Actualmente es Ayudante de Primera interina Ad- honorem en la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

4 Facultad de Psicología.

5 Licenciada en Psicología. Actualmente es Ayudante de Primera interina Ad- honorem en la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

6 Facultad de Psicología.

7 Licenciada en Psicología. Actualmente es Ayudante de Primera interina Ad- honorem en la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

8 Facultad de Psicología.

9 Licenciada en Psicología. Actualmente es Ayudante de Primera interina Ad- honorem en la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

10 Facultad de Psicología.

Buenos Aires, Argentina
lozajulieta@yahoo.com

Recibido: 30/09/2013 Aceptado: 15/05/2014

RESUMEN

*El presente escrito tiene por finalidad realizar un análisis sobre las competencias que requiere un buen profesional de la psicología para desempeñarse en contextos donde los derechos humanos son avasallados. Para ello, pondremos a dialogar los resultados obtenidos en el proyecto de investigación **Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de una Institución de Educación Superior respecto de la ética profesional** y los avances logrados en el proyecto de investigación **El Testigo en el entramado discursivo de la escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas**. Poniendo énfasis en que el rol del investigador educativo no es sin compromiso social, nos proponemos reflexionar sobre la responsabilidad que poseen las instituciones de educación superior en la formación de futuros profesionales que se desempeñarán en las distintas áreas de incumbencia del psicólogo y para las que necesitarán competencias que involucren dimensiones comunicacionales, afectivas, éticas y morales con la finalidad de fomentar actitudes favorables hacia el desempeño profesional.*

PALABRAS CLAVE

DERECHOS HUMANOS, COMPETENCIAS, EDUCACIÓN, ÉTICA PROFESIONAL

ABSTRACT

*This document is intended to perform an analysis of the skills required by a good professional psychologist to work in contexts where human rights are trampled. For it we will set to compose in a dialogue: the results obtained in the project of investigation: **Attitudes of university students of degree and of postgraduate of the Institution of top Education regarding professional ethics**, and the advances achieved in the project of investigation: **The Witness in the discursive studding of the judicial scene in cases of crimes against humanity. Juridical and subjective derivations**, psychology. Emphasizing that the role of the educational researcher it is not a work that could be done without a social commitment, we aim to think about the responsibility that higher education institutions have in training the future professionals who will work in the various psychological areas, and their needs on having competencies involving communication skills, emotional competencies, ethical and moral competencies, all these in order to create favorable attitudes toward professional performance.*

KEY WORDS

HUMAN RIGHTS, COMPETENCE, EDUCATION, PROFESSIONAL ETHICS

INTRODUCCIÓN

Desde nuestra perspectiva teórica concebimos la docencia en estrecha vinculación con la investigación, pues, partiendo de los resultados obtenidos en las mismas es posible analizar cuáles son las competencias que el futuro profesional de la psicología deberá desarrollar para trabajar en contextos en que los derechos humanos son vulnerados.

El presente escrito, se propone realizar un análisis de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación, *Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de una Institución de Educación Superior respecto de la ética profesional* y su relación con los avances logrados dentro del proyecto de investigación, *El Testigo en el entramado discursivo de la*

escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas, con la finalidad de repensar el trabajo áulico del docente universitario en relación con la formación del futuro profesional de la psicología sobre derechos humanos.

Para ello, primeramente realizaremos una doble historización contextualizando, por un lado, el momento histórico en el que tuvieron lugar los sucesos que abordaremos en el presente escrito y, por el otro, el desarrollo de la Psicología como práctica profesional, así como su entrelazamiento con otras disciplinas como la jurídica y la medicina. Luego, daremos entrada al marco teórico que sustenta nuestra práctica docente para, finalmente, reflexionar sobre las competencias requeridas para que el futuro profesional desempeñe su labor en contextos en los que se avasallan los derechos humanos.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

En el año 1946 se llevó a cabo el Juicio de Nüremberg, hecho que marcó un hito en la historia de la humanidad. En este juicio se establecieron los cargos que permitieron juzgar a los responsables del exterminio perpetrado por el régimen nazi; introduciéndose así, una novedad para el derecho.

Es a partir de este acontecimiento histórico que muchos pensadores se han dado a la tarea de reflexionar sobre ¿qué se entiende por derechos humanos?, ¿cómo pensar la responsabilidad al obedecer órdenes aberrantes?, ¿es posible testimoniar, transmitir el horror vivido?, ¿qué es una víctima?

Con respecto a la pregunta de si es posible narrar el horror, Walter Benjamin (1991) sostiene que al finalizar la 1ª Guerra Mundial los soldados volvían enmudecidos del frente de batalla, pobres de experiencias para contar ya que los horrores de la guerra se inscribieron en los sobrevivientes como un trauma que excede la capacidad de tramitación y por lo tanto no pueden ser puestos en palabras para ser narrados. Por otra parte, muchos son los autores que destacan los múltiples testimonios de los pasajeros del horror. Luis Guzmán (2009) sostiene que la circunstancia de que no pueda decirse todo sobre las situaciones de catástrofe social no equivale a afirmar que nada pueda decirse: el testimonio insiste en ser escuchado.

La referencia al régimen nazi es insoslayable como lo es también la última dictadura militar en la Argentina, que tuvo lugar entre los años 1976 y 1983; ya que la violación a los derechos humanos y los juicios de lesa humanidad, son temas sensibles a la sociedad y a cada uno de sus ciudadanos. ¿Cómo transmitir estos temas?, ¿qué transmitir?, ¿cómo jugarán los propios valores del docente en el recorte que hace para la presentación de los mismos?

En la República Argentina, en el año 2003, el Congreso de la Nación aprobó la Ley 25.779, por medio de la cual se declaraba la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. En junio del 2005 la Corte Suprema de Justicia de la Nación dejó sin efecto dichas leyes. El dictamen de la Corte Suprema posibilitó la apertura de numerosas causas contra los responsables de la represión ilegal y condujo a que, en agosto de 2006, se dictara la primera condena contra un represor. Era el inicio de una etapa inédita en la sociedad argentina.

Los organismos de derechos humanos comienzan con el acompañamiento a testigos:

“es que antes no había testigos porque no había juicios” (entrevista realizada al Centro de Estudios Sociales y Legales)¹¹.

NUESTRA HISTORIA

Durante el transcurso del último gobierno de facto en la Argentina tuvo lugar un plan sistemático de desaparición forzada de personas, el aniquilamiento de colectivos humanos en cientos de centros clandestinos de detención creados por el Estado en los que se ejercía la tortura y el asesinato como un modo de reorganización de relaciones sociales y la conformación de un nuevo diagrama de poder. El objetivo era imponer la doctrina de La Seguridad Nacional.

Aún hoy continúa sin saberse, a ciencia cierta, cuál fue el desenlace sufrido por muchos de los desaparecidos, situación que imposibilita la realización del rito funerario para elaborar simbólicamente la pérdida real que la muerte introduce.

Muchos de los hijos que desaparecieron junto con sus padres fueron apropiados por los torturadores y asesinos de los mismos. A esos niños, bebés recién nacidos unos, nacidos en el cautiverio de sus madres embarazadas otros, se les privó de su verdadera identidad y su filiación.

Armando Kletnicki (2004) nos dice que:

“Al secuestro y desaparición física del niño, o del bebé aún por nacer, debe adicionársele la siniestra categoría de apropiación psicológica, ya que desde la usurpación de los lugares paternos, y de las marcas que desde esa posición se transmiten, se aportan las condiciones para estructurar un sujeto” (p. 46).

Las Abuelas de Plaza de Mayo crearon en el año 1985 el Banco de Datos Genéticos a través del cual se puede determinar, mediante un análisis de ADN, el grado de filiación de una persona en comparación con el de su familia biológica. Se abre de esta manera, de forma legal, la posibilidad de articular “la genética, la legalidad social y las funciones de identidad e identificación” (Michel Fariña & Gutiérrez; 2001:14) para determinar la certeza de filiación de estos niños y de otros casos en que se necesite establecerla. Gracias a este movimiento propiciado por las Abuelas de Plaza de Mayo se produce paulatinamente la restitución, a sus familias biológicas, de aquellos niños desaparecidos en ese período histórico. Sin embargo, quedan aún hoy, hombres y mujeres que continúan viviendo en estado de excepción sin saberlo, con identidad, documentos y filiación falsificada.

Ahora bien, la tarea de restitución no es solo una acción normativa legal, es también la elaboración subjetiva de aquél al que se le sustrajo la identidad en un acto de violencia y arrebato, es la posibilidad de restituir esa cadena simbólica que le dio un nombre y un lugar en su trama generacional. Es restituirles también el deseo por el que fueron engen-

11 Para un mayor desarrollo del tema ver Gutiérrez, Carlos; Mena, Jorge; Noailles, Gervasio; Corinaldesi, Ana Clara; Cambra Badii, Irene; Pacheco, Mariana; Noejovich, Daniela; González, Valeria; Landucci, Lisandro. (2011) “El acompañamiento a testigos en casos de Juicios de Lesa Humanidad. El discurso de los equipos de acompañamiento psicológico”. En Actas del V Congreso Marplatense de Psicología, de carácter internacional: “La psicología en el porvenir de la cultura. El semejante: entre el enemigo y el desamparado”.

drados, al que nunca renunciaron sus progenitores ni sus familias.

Cabe destacar que para la ley, el concepto de restitución alude a la posibilidad de volver a colocar un objeto en el lugar del que se extrajo y reparar los daños que ha sufrido. Desde el derecho, entonces, es posible establecer una función reparadora, un volver a un estado anterior a la apropiación ilegal reparando el daño a través del castigo o pena que se determine para ese delito.

Esta normativa jurídica resulta insuficiente si queremos entender los daños que causa en la constitución psíquica la apropiación de la identidad y la filiación. En nuestra labor psicoanalítica no operamos sobre objetos sino con sujetos singulares y es allí donde la reparación se hace más compleja a nuestros fines de conceptualización.

No se trata de pronunciarse a favor de acceder a una verdad compulsiva sino a dar lugar a la ética del duelo por el mal encuentro estructural y estructurante de la identidad avasallada.

El analista practica en acto la función simbólica de la cultura; esta ética se sostiene en descubrir la verdad sobre el deseo inconsciente, restituyendo ese lugar que se pretendió arrebatar y posibilitando el genuino entrelazamiento de su historia.

Desde el punto de vista de la estructuración del sujeto, este encuentro con la identidad avasallada no puede ser pensado como la posibilidad de un borramiento absoluto de aquellas marcas que lo han constituido. Tampoco podemos pensar que el solo encuentro con la verdad de su origen podrán rearmar el tablero original del que se lo desprendió.

La "reconstrucción" será, en el mejor de los casos, la posibilidad del encuentro de esa verdad con las vicisitudes a las que estuvo expuesto y con aquello que de la estructuración del sujeto se ponga en juego.

Esto es, que no podemos hablar de marcas falsas o verdaderas en la constitución subjetiva, ni en la posibilidad de nominarlas como el delito que un apropiador cometió desalojándolo legalmente de la paternidad por ese crimen.

En la medida que las operaciones de simbolización de ese niño se hayan podido constituir para permitir el cuestionamiento de las certidumbres instaladas y la reconstrucción de las nuevas representaciones, las posibilidades de escribir una historia distinta son factibles. Ese es el punto de verdad al que el psicoanálisis apunta y el horizonte hacia donde se dirige.

Los testimonios e historiales clínicos nos muestran un patrón característico de los niños restituidos al enterarse de su origen: tras una fuerte reacción emocional, que dura unos pocos días, sigue una fase en la que preguntan detalladamente sobre su familia de origen y señalan rasgos y signos de semejanza (gesto, voz, marcas corporales), identificándose casi de inmediato con sus familias legítimas. Es así como también se desencadenan viejos recuerdos que ayudan a reconectarse con el pasado.

Trabajar en este terreno fue entrar en un territorio inexplorado. Las situaciones que se presentaban al encarar esta tarea de restitución obligaron a reconsiderar la teoría y la práctica clínica.

Rita Ardití (2000) señala:

"Las Abuelas nos enseñaron a reformular la cuestión de la identidad, fue un gran aprendizaje sobre la condición humana....Hubo que replantearse todo. Muchos de los psicólogos no entendían qué era eso de la restitución. Ellas le explicaron. Lo que

las Abuelas decían tenía sentido común y mucha sabiduría y nos ayudó a desarrollar nuevas perspectivas y repensar la psicología de la identidad...Hay un antes y un después de las Abuelas. Su contribución ha sido enorme y el crecimiento personal y profesional que tuvimos los que trabajamos con ellas ha sido imborrable" (p. 186).

Ante esta realidad, y como profesionales de la salud mental, nos convoca la siguiente interrogante ¿Cómo abordar una tarea clínica para lograr que haya una restitución subjetiva ante el sometimiento al que fueron expuestos los niños apropiados ilegalmente? Pero, nuestra labor no se agota en la clínica. Es también en el campo de la educación donde desarrollamos nuestro ejercicio profesional y consideramos que nuestra función consiste en formar profesionales que posean una formación integral que contemple la comprensión y la discusión de temas relacionados con la ética, los valores y la formación ciudadana favoreciendo, en los mismos, las actitudes hacia la ética profesional. Entendiendo a éstas como el grado de acuerdo o desacuerdo con el que el futuro profesional responde ante las diferentes dimensiones de la ética profesional (Chávez González: 2009; Porráz Castillo, Pinzón Lizarraga: 2009). Frente a esto nos preguntamos, ¿Cómo enseñar sin manifestar la propia ideología?, ¿cómo transmitir estos contenidos sin caer en valoraciones morales? ¿Qué cambios son necesarios para formar profesionales más comprometidos éticamente con su profesión?

LA PSICOLOGÍA COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL INDEPENDIENTE

En Argentina, la carrera de Psicología tiene su origen luego de la Segunda Guerra Mundial, precisamente en 1957, bajo la dirección de Marcos Victoria, un médico psiquiatra con una clara orientación positivista. Sin embargo, recién en el año 1985 se sancionó la Ley N° 23.277 bajo la cual se aprobó el ejercicio de la Psicología como actividad profesional independiente. Esta Ley en su Artículo 2° establece que se considera ejercicio profesional de la psicología a la aplicación y/o indicación de teorías, métodos, recursos, procedimientos y técnicas específicas en: el diagnóstico, pronóstico y tratamiento de la personalidad y la recuperación, conservación y prevención de la salud mental de las personas. La enseñanza y la investigación. El desempeño de cargos, funciones, comisiones o empleos por designaciones de autoridades públicas, incluso nombramientos judiciales. La emisión, evacuación, expedición, presentación de certificados, consultas, asesoramiento, estudios, consejos, informes, dictámenes y peritajes. Asimismo en el artículo 3° declara que el psicólogo podrá ejercer su actividad autónoma en forma individual y/o integrando equipos interdisciplinarios, en forma privada o en instituciones públicas que requieran sus servicios. Esta Ley es de suma importancia para el psicólogo ya que es a partir de su dictamen que el mismo deja de ser un auxiliar del médico psiquiatra para convertirse en un profesional de la salud mental. Este viraje en la profesión de la psicología requiere de una formación integral que le garantice al futuro profesional el desarrollo de nuevas competencias para desempeñar favorablemente su función en los distintos ámbitos de incumbencias que la nueva Ley le proporciona.

Cabe destacar que la formación e incumbencias de los psicólogos, han estado siempre sujetas a los vaivenes políticos en Argentina y podríamos afirmar que éstas –sus incum-

bencias y competencias- se han visto restringidas en gobiernos autoritarios o fraudulentos y ampliados durante los gobiernos democráticos y representativos.

La entrada de la psicología se da en la Argentina a través de su vertiente experimental, dedicada a la observación y medición de las sensaciones y percepciones. En aquel entonces, era necesario posicionarla como saber científico y esa legitimación era solo soportada con un objeto de estudio en el que pudiera aplicarse lo experimentado y sea plausible de ser medido, tal como las ciencias naturales lo requerían. El modelo de ciencia positivista, mantenía aún una sólida hegemonía. Vemos aquí la razón y la forma por la cual el discurso médico ha tenido una fuerte preeminencia y protagonismo desde los inicios mismos del surgimiento de nuestra disciplina.

También el discurso jurídico le proporciona a la psicología una fuerte impronta; la psicología jurídica, como especialidad, está ligada a la criminología y es José Ingenieros quien en 1907 introduce el método psicoanalítico para el estudio de las personalidades delincuentes. Hoy en día, el profesional de la psicología puede desempeñar sus funciones en el ámbito jurídico en el fuero penal, en el fuero laboral y en el fuero civil pudiendo ser convocado para peritar en casos de adopción, tenencia de hijos, insania, maltrato infantil, violencia familiar, maltrato de ancianos, prostitución y comercio infantil, nulidad de matrimonio, litigios laborales, comisiones de delitos, etc. ¿La Universidad forma futuros profesionales con actitud crítica para enfrentar los nuevos desafíos que su profesión les impone?

NUESTRA PRÁCTICA

Concebimos la docencia en estrecha vinculación con la investigación, pues, partiendo de los resultados obtenidos en las mismas es posible analizar cuáles son las competencias que el futuro profesional de la psicología deberá desarrollar para trabajar en contextos en que los derechos humanos son vulnerados.

Sabemos que la tarea de investigar nos obliga muchas veces a enfocarnos en temas específicos. Sin embargo, la complejidad de los temas abordados y la formación de futuros profesionales comprometidos éticamente con la realidad social que los rodea, requiere, necesariamente, de un trabajo en conjunto.

Poniendo énfasis en que el rol del investigador educativo no es sin compromiso social, nos proponemos reflexionar sobre la responsabilidad que le cabe a las instituciones de educación superior, ya que forman profesionales psicólogos que se desempeñarán en las distintas áreas de incumbencia como, por ejemplo, el área educativa, nos referimos más específicamente a la transmisión del conocimiento que incluyen los valores éticos y morales de forma tal que los estudiantes reciban una formación integral que involucre dimensiones comunicacionales, afectivas, éticas y morales con la finalidad de fomentar actitudes favorables hacia el desempeño profesional.

Dentro del Proyecto *Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de una Institución de Educación Superior respecto de la ética profesional. Estudio exploratorio descriptivo en base a una investigación cuali-cuantitativa* concebimos las actitudes desde una perspectiva genético-estructural, considerando que las mismas son elementos primarios en la formación de las representaciones sociales y fundamentales para la estructuración de conoci-

miento social. Buscamos relevar las actitudes que presentan los estudiantes de grado de una Institución de Educación Superior en materia de ética profesional, pues solamente partiendo de las actitudes que están instaladas en los estudiantes podemos pensar, a futuro, qué cambios son necesarios para formar profesionales más comprometidos éticamente con su profesión.

Consideramos que los profesionales de la psicología deben enfrentarse a diversas situaciones dilemáticas; los juicios de lesa humanidad, la distribución espacial de la escena judicial de los mismos que coloca a víctimas y a victimarios en un mismo espacio y los crímenes filiatorios son un claro ejemplo de ello.

En el marco del proyecto de investigación *El Testigo en el entramado discursivo de la escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas* nos proponemos indagar las concepciones implícitas de verdad en la escena judicial, así como sus efectos, tanto en los procesos judiciales como en los testigos que aportan su palabra.

Sostenemos que, en la escena judicial, se despliegan múltiples discursos que van a construir al testigo y también a componer un modo del testimonio. Es decir, investigar cómo ese entramado discursivo produce al testigo y qué efectos subjetivos genera en él y en el proceso mismo. Como podrá advertirse, se plantea una diferenciación entre testigo y testimonio. *El Testigo* soporta la tensión entre el discurso jurídico y el subjetivo. El testimonio hace referencia a la prueba necesaria –prueba testimonial– para poder probar los hechos que se les imputan a los acusados.

Asimismo, consideramos que el aporte que nos brinda esta investigación es sustancial. Se trata, en primer lugar, de instalar en el ámbito académico primero, y en la sociedad después, una reflexión sobre la relación entre memoria y justicia y, en segundo lugar, de transmitir la relación entre ley simbólica –lo simbólico, como lo propio de la especie humana– y la ley social. Relación que no siempre garantiza el resguardo de la subjetividad.

Estos dos niveles –el social y el subjetivo– se constituyen en un punto de encuentro fundamental. Dos niveles que el profesional de la psicología no podrá desconocer ni obviar.

Por esta razón, entendemos que estos nuevos retos profesionales que deberá enfrentar el psicólogo durante el ejercicio de su profesión ponen a prueba, por un lado, los conocimientos y habilidades adquiridas durante la trayectoria educativa y, por el otro, el trabajo reflexivo dentro del aula universitaria que el docente deberá garantizar para que el futuro profesional de la psicología reciba una formación integral que favorezca el desarrollo de competencias éticas y sociales sobre derechos humanos ya que sigue siendo un desafío, para los educadores, la transmisión de una etapa que pertenece a nuestra cercana historia y que nos atraviesa a todos como ciudadanos.

RESULTADOS

En la investigación sobre las *Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de una Institución de Educación Superior respecto de la ética profesional. Estudio exploratorio descriptivo en base a una investigación cuali-cuantitativa* nos servimos de la Escala de Actitudes Éticas de Hirsch Adler et al. (2005), desarrollada originalmente en castellano y validada en población universitaria española, con el objetivo de relevar las actitudes que presentan los

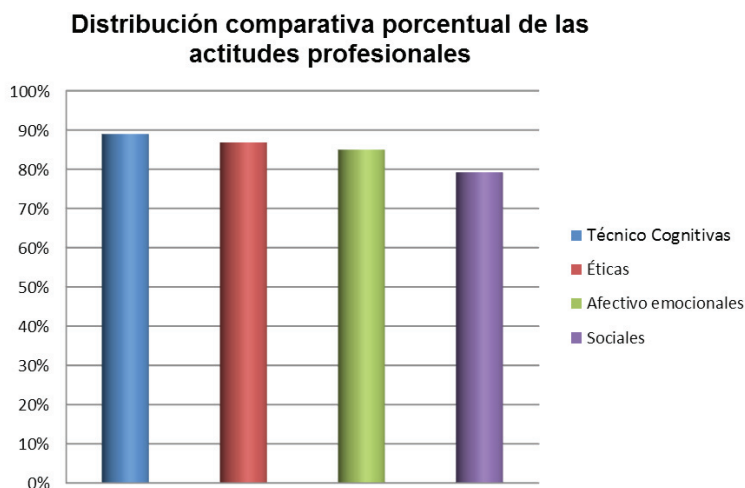
estudiantes de grado de una Institución de Educación Superior en materia de ética profesional y, así, lograr elaborar el perfil profesional del psicólogo diferenciando las áreas de competencia profesional.

Esta escala del tipo Likert, basada en el modelo de la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (Escámez, 1988 y 1991), está compuesta por 55 proposiciones referidas a cuatro competencias relacionadas con el profesionalismo: cognitivas, sociales, éticas y afectivo-emocionales.

Con la finalidad de ajustar el vocabulario de la escala de actitudes a la población argentina se realizó una prueba piloto sobre un total de 70 alumnos de una Institución de Educación Superior.

A continuación, presentamos el análisis de los datos cuantitativos obtenidos a través de la toma de dicha escala a 781 estudiantes de ambos sexos pertenecientes a una Institución de Educación Superior cuya edad oscila entre los 25 y los 53 años y poseen un promedio de 15 materias aprobadas, es decir, que se encuentran cursando la mitad de la carrera.

GRAFICO 1. PORCENTAJE OBTENIDO POR CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS



Los resultados obtenidos mediante el instrumento ya mencionado nos permiten inferir que los estudiantes de grado de una Institución de Educación Superior privilegian las competencias cognitivas y técnicas por encima de las competencias éticas, afectivo-emocionales y sociales.

A continuación, se muestran las puntuaciones en las que se puede apreciar la valoración jerárquica que los estudiantes han puntuado para cada una de las competencias.

Ver tablas.

TABLA 1. COMPETENCIAS COGNITIVAS Y TÉCNICAS

PROPOSICIONES	Nº. ítem ins tru men to	No es- toy de acuer- do	Esca- samen- te de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total- men- te de acuerdo	No sabe no con testa
a) Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional							
1) (actitud) Me gusta tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos científicos.	1	1%	4%	29%	24%	42%	0%
2) (actitud) Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales.	5	1%	0%	5%	18%	76%	0%
b) Formación continua							
3) (creencia) La puesta al día en los conocimientos es imprescindible para ser un buen profesional.	8	1%	2%	11%	29%	57%	0%
4) (actitud) Si no estoy preparándome continuamente no puedo resolver nuevas situaciones y problemas profesionales.	12	5%	16%	33%	28%	17%	1%
5) (actitud) Me producen desconfianza aquellos que creen saberlo todo en la profesión.	15	5%	13%	22%	23%	37%	0%
6) (actitud) No me agrada tener que prepararme continuamente.	19	53%	31%	10%	3%	2%	1%
c) Innovación y superación							
7) (actitud) Estoy dispuesto (a) a ocupar tiempo en actualizar mis conocimientos sobre algún aspecto de mi profesión.	23	53%	31%	10%	3%	2%	1%
8) (actitud) Estoy dispuesto (a) a dedicar dinero a mi formación.	27	1%	5%	33%	28%	33%	0%
9) (actitud) Me preocupa que pueda ejercer mi profesión de un modo rutinario.	31	15%	22%	33%	18%	12%	0%

El trabajo en el aula universitaria en la formación del psicólogo sobre derechos humanos

10) (creencia) Creo necesario hacer cosas nuevas para avanzar en la profesión.	35	1%	8%	32%	34%	24%	1%
11) (actitud) Disfruto cuando tengo que aprender algo nuevo.	39	2%	3%	23%	34%	37%	1%
12) (actitud) Considero conveniente aceptar el riesgo de equivocarme con tal de mejorar mi actividad profesional.	45	2%	12%	35%	25%	26%	0%
d) Competencias técnicas							
13) (actitud) Para mi buen ejercicio profesional no puedo limitarme a desarrollar sólo las habilidades técnicas.	42	1%	2%	30%	27%	40%	0%

TABLA 2. COMPETENCIAS ÉTICAS

PROPOSICIONES	N° ítem instrumento	No estoy de acuerdo	Escasamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe no contesta
a) Responsabilidad							
23) (actitud) Estoy dispuesto (a) a asumir las consecuencias de mis errores profesionales.	3	0%	0%	10%	27%	62%	1%
24) (creencia) Guardar la confidencialidad es importante en el ejercicio profesional.	6	1%	1%	16%	26%	56%	0%
25) (actitud) El cumplimiento a tiempo de mis compromisos profesionales es importante.	10	1%	2%	20%	37%	40%	0%
b) Honestidad							
26) (actitud) Para no cometer errores en mi ejercicio profesional debo ser consciente de los límites de mis conocimientos y habilidades.	17	2%	4%	20%	26%	46%	2%
27) (actitud) Debo ganarme la confianza de mis clientes y usuarios actuando con honestidad.	21	1%	6%	34%	28%	30%	1%
c) Ética profesional y personal							

28) (creencia) Hay decisiones éticas tan importantes en el ejercicio de mi profesión que no pueden dejarse sólo a criterio de las organizaciones.	25	1%	5%	31%	26%	36%	1%
29) (creencia) Mientras la ciencia y la tecnología sigan avanzando no es necesario preocuparnos de sus consecuencias.	29	73%	18%	5%	1%	2%	1%
30) (actitud) La formación en ética me puede ser necesaria para enfrentar conflictos en el trabajo profesional.	33	1%	2%	18%	29%	50%	0%
31) (actitud) Considero imprescindible tomar muy en cuenta los aspectos éticos en el ejercicio de mi profesión.	7	0%	2%	9%	24%	64%	1%
d) Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad							
32) (creencia) A los profesionales no les corresponde la solución de los problemas sociales.	40	62%	21%	8%	4%	3%	2%
33) (creencia) Para ser un buen profesional no puedo ignorar los problemas de la sociedad en la que vivo.	43	0%	1%	13%	23%	62%	1%
34) (creencia) En la profesión, ayudar a los demás es más importante que alcanzar el éxito.	46	4%	10%	32%	25%	28%	1%
35) (actitud) Lo que me interesa preferentemente es ganar dinero y prestigio.	48	58%	29%	9%	2%	2%	0%
36) (creencia) De nada sirve un trabajo bien hecho si no contribuye a ayudar a los demás.	50	4%	11%	34%	26%	25%	0%
37) (actitud) Seleccione mi carrera para ser útil a las personas.	52	9%	16%	30%	24%	21%	0%
e) Respeto							
38) (actitud) Respeto las opiniones de los clientes y usuarios sobre mi trabajo profesional.	54	1%	3%	40%	30%	25%	1%
39) (actitud) Me gusta tratar con profesionales que toman en cuenta mi opinión.	4	0%	0%	13%	26%	60%	1%

f) Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales.							
40) (actitud) Transmito mis propios valores a través del ejercicio profesional.	55	17%	15%	27%	20%	21%	0%
41) (creencia) La coherencia con los principios éticos es más importante que ganar dinero.	53	2%	5%	27%	29%	36%	1%
42) (creencia) Un buen profesional debe darse tiempo para evaluar las consecuencias de sus acciones.	51	1%	2%	24%	32%	40%	1%
43) (actitud) El éxito profesional no significa nada, si no me permite ser una mejor persona.	49	8%	13%	32%	22%	24%	1%
44) (actitud) No es preciso que conozca y practique los valores de mi profesión para poder ejercerla.	47	67%	22%	7%	2%	1%	1%
45) (actitud) No estoy dispuesto (a) a ejercer mi profesión sólo por dinero.	44	3%	7%	26%	22%	41%	1%

TABLA 3. COMPETENCIAS AFECTIVO-EMOCIONALES

PROPOSICIONES	Nº ítem instrumento	No estoy de acuerdo	Escasamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe no contesta
a) Identificarse con la profesión							
46) (actitud) Estoy satisfecho (a) con la profesión que he elegido.	7	0%	2%	9%	24%	64%	1%
47) (actitud) Es un gran logro hacer profesionalmente lo que más me gusta.	11	1%	1%	10%	22%	64%	2%
48) (creencia) Es más fácil desarrollar el trabajo si se está identificado con la profesión.	14	4%	17%	36%	25%	17%	1%
49) (creencia) La profesión es un ámbito de identidad para sus miembros.	18	4%	9%	45%	26%	16%	0%
b) Capacidad emocional							
50) (actitud) Actúo como un buen profesional cuando soy sensible a las necesidades de los demás.	22	7%	21%	37%	22%	13%	0%

51) (actitud) Hacer lo correcto profesionalmente me permite estar en paz conmigo mismo.	26	2%	12%	35%	24%	26%	1%
52) (creencia) En el ejercicio profesional ayuda mucho tener una actitud positiva ante la adversidad y la superación de retos.	30	4%	10%	35%	27%	23%	1%
53) (creencia) Para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en uno mismo.	34	2%	12%	36%	29%	21%	0%
54) (creencia) No debo tomar decisiones profesionales importantes sin antes valorar sus consecuencias.	38	1%	2%	14%	26%	57%	0%
55) (creencia) Es bueno tener aspiraciones pero no una ambición desmedida.	41	5%	9%	41%	22%	22%	1%

TABLA 4. COMPETENCIAS SOCIALES

PROPOSICIONES	Nº Ítem Instrumento	No estoy de acuerdo	Escasamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe no contesta
a) Compañerismo y relaciones							
14) (actitud) Me siento mejor cuando tengo presente las necesidades profesionales de mis compañeros.	2	5%	17%	42%	23%	12%	2%
15) (norma) Me gusta que mis compañeros de trabajo valoren positivamente mi buen trato con las personas.	9	1%	6%	36%	29%	27%	1%
b) Comunicación							
16) (actitud) No necesito ponerme en lugar de mis clientes para comprender sus necesidades.	13	26%	27%	26%	12%	8%	1%
17) (creencia) La solución de los problemas sociales es un asunto técnico que hace innecesario escuchar a los ciudadanos.	16	73%	12%	8%	3%	3%	1%
18) (actitud) Considero que puedo resolver importantes cuestiones profesionales escuchando a los demás.	20	6%	15%	40%	22%	17%	0%
c) Saber trabajar en equipo							

19) (actitud) Prefiero trabajar en equipo porque el resultado es de más alta calidad.	24	5%	18%	35%	23%	19%	0%
20) (creencia) Se equivocan las instituciones que no promueven el trabajo en equipo de sus profesionales.	28	3%	15%	34%	23%	25%	0%
d) Ser trabajador							
21) (creencia) Estoy convencido (a) de que para ser un buen profesional tendré que hacer algún tipo de sacrificio.	32	6%	16%	30%	23%	25%	0%
22) (actitud) Trabajar con ahínco es parte de mi realización personal.	36	1%	5%	38%	26%	25%	5%

En el proyecto de investigación sobre *El Testigo en el entramado discursivo de la escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas* la metodología con la que se aborda el problema delimitado se compone de dos estrategias que se llevan a cabo en simultáneo. El primero de estos abordajes consiste, por un lado, en el estudio de los debates teóricos acerca de la categoría de “verdad”, tanto en el campo filosófico como en el campo jurídico y, por el otro, en el abordaje teórico acerca de la compleja relación entre verdad y discurso jurídico. Por tratarse de un equipo con profesionales del campo psi, se realizará un estudio y puesta a punto de la categoría de “verdad” para la teoría psicoanalítica.

El segundo de los abordajes metodológicos, que se llevará adelante en paralelo con el primero, consiste en el análisis de la categoría de “verdad” en el marco de los juicios por violaciones a los derechos humanos perpetrados durante la última dictadura militar argentina.

Para el análisis de los datos recopilados se utiliza la metodología de Descripción Densa (Geertz, C, 2000), teniendo en cuenta que esta es interpretativa, rescata lo dicho, fija lo dicho y es microscópica. Por tratarse de un estudio cualitativo se trabaja con pocos casos para poder profundizar en la observación y el análisis. El valor del estudio no se funda en la representatividad estadística, sino en su significatividad y en la capacidad para dilucidar los mecanismos performativos de producción de la “subjetividad testigo” que se ponen en juego en los procesos judiciales.

Las preguntas problemas que orientan la investigación son: ¿De qué modo los diferentes discursos que conforman la escena judicial configuran un tipo de testigo? ¿Qué efectos tiene la categoría de testigo construida en el desarrollo de la escena judicial? ¿Qué efectos tiene la categoría de testigo construida en los individuos que prestan su voz y cuerpo como testigos en la escena judicial?

No se ha podido efectivizar la observación a más de una audiencia, ya que se suspendieron o cambiaron de fecha, situación que expone uno de los mayores problemas a los que nos enfrentamos, ya que la observación directa de varios testigos, es lo que nos podrá aportar el material necesario para su posterior análisis.

A la asistencia a las audiencias, se suma material bibliográfico sobre la temática, entrevistas realizadas a profesionales de la salud mental que realizan acompañamiento psicojurídico a los testigos, recortes periodísticos, y lectura de los testimonios publicados en libros. Especialmente los libros que son producto de las entrevistas que algunos sobrevivientes y testigos han dado, así también como las notas periodísticas surgidas a partir de la cobertura de los juicios mencionados. El abordaje de estos materiales se encuentra en pleno desarrollo y se realiza desde la perspectiva etnográfica; perspectiva que permite entrecruzar los diferentes registros y analizar las tramas de sentido emergentes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los profesionales de la psicología se enfrentan a una serie de situaciones diversas, incluso inéditas que ponen a prueba no solamente los conocimientos, técnicas y habilidades adquiridos en la universidad, sino que también involucran diferentes actitudes éticas. ¿Se encuentran ellos preparados para asumir este desafío?

Desde nuestra perspectiva, las instituciones de Educación Superior, tienen la función de formar profesionales comprometidos éticamente con el contexto que los rodea (Ormart: 2010, Navés, Ormart: 2011; Ormart, Brunetti: 2011; Ormart, Esteva, Navés: 2012), no sólo especialistas en una disciplina determinada.

Las competencias específicas (Ruiz, Jaraba & Romero, 2005) o técnicas (Álvarez, Gómez y Ratto, 2004) son aquellas que permiten al individuo desempeñarse en las actividades propias de su profesión, y se relacionan con un conocimiento técnico y especializado. Las competencias genéricas o transversales se refieren a comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas organizaciones, entornos sociales, sectores económicos y ramas de actividad productiva, siendo necesarias para ingresar y adaptarse a un ambiente laboral, independientemente de aspectos como el dominio de elementos tecnológicos, conocimientos específicos o una función particular (Álvarez, Gómez y Ratto, 2004; Ruiz, Jaraba & Romero, 2005). Hasta el momento, se han realizado algunas investigaciones orientadas a identificar las competencias que todo profesional en psicología debe tener. Se destaca la investigación realizada por la Aneca (2005), la cual busca desarrollar una escala para identificar competencias que requiere un profesional en psicología en la región europea. Para esto, retoma las competencias planteadas en el proyecto Europsyc -T (Roe, 2002; Bartram y Roe, 2004; Roe, 2004, citados por Aneca, 2005) con los conocimientos básicos y específicos planteados por un grupo de Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía y la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya), entre otros (Juliá, 2006; Bartram, 2005; De la Fuente y Justicia, 2005) Dicha línea de investigación lejos de ser privativa de Europa, se encuentra en pleno desarrollo en América. Esto nos llevó a observar, por un lado, una tendencia mundial en la formación profesional del psicólogo en un marco curricular basado en competencias, por otro, un cambio estructural en la concepción del trabajo que impacta en la profesión, con empleos de alta complejidad, tiempo parcial y múltiples demandas esperables del profesional de psicología. Esta situación nos obliga a abordar críticamente el concepto de competencia, en la ambigüedad de su polisemia y en los diversos contextos socio políticos de su aplicación (Torres Escobar, 2011). Entendemos que

no se trata de implementar modelos foráneos de competencias sin una revisión de las demandas contextuales. Asimismo, en el contexto de una Institución de Educación Superior existen paradigmas (Scaglia, Santos; Lodieu: 2005, 2006; Eurasquin, 2005) desde los que se legitiman saberes y competencias y en los que se privilegian ciertos ámbitos del ejercicio profesional sobre otros. Retomando lo planteado anteriormente, el posicionamiento del estudiante de una Institución de Educación Superior frente a las competencias esperables del psicólogo no depende de las actitudes individuales, ni de la sumatoria de ellas (modelo reduccionista) sino de una interacción entre el paradigma hegemónico propuesto en la formación curricular, las demandas contextuales y el posicionamiento subjetivo de los estudiantes (modelo de la Complejidad). Dentro del ámbito de las competencias sociales, encontramos un amplio desarrollo bibliográfico que apunta a describir deficiencias en la formación de los psicólogos y propuestas metodológicas de cambio en la formación de competencias éticas y sociales como la tolerancia (Duncan, Stevens & Bowman: 2004), el respeto (Stevens: 2009), la apertura a un paradigma multicultural (Pettifor & Ferrero: 2012) y global (Pettifor; Ferrero & Gauthier: 2012).

CONCLUSIONES

En el Proyecto *Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de una Institución de Educación Superior respecto de la ética profesional. Estudio exploratorio descriptivo en base a una investigación cuali-cuantitativa*, concluimos que los alumnos tienen poca capacidad de valorar la importancia de las competencias sociales del psicólogo. Esto es resultado de una formación curricular con un modelo disciplinar alejado de las demandas sociales.

Asimismo, observamos que para poder trabajar como psicólogos en el campo de los derechos humanos se precisa una sensibilidad por los problemas sociales que se encuentra poco valorada en la muestra.

En el marco del proyecto de investigación *El Testigo en el entramado discursivo de la escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas* observamos la necesidad de instalar en el ámbito académico primero, y en la sociedad después, una reflexión sobre la relación entre memoria y justicia.

Dejamos abiertos algunas interrogantes. ¿Cómo capacitar a los futuros psicólogos para que orienten su acción desde las declaraciones y principios éticos, teniendo como brújula la dignidad humana?

¿Qué competencias éticas deberán adquirir los estudiantes de psicología para abordar las complejas situaciones a las que se encuentra convocada la psicología como ciencia en la actualidad sin sucumbir a la seducción del mercado?

¿Qué cambios curriculares son necesarios para que los futuros psicólogos se encuentren abiertos a las demandas contextuales y puedan ser capaces de responder a ellas desde el compromiso ético atento a los derechos humanos?

Con la esperanza de que, en un futuro próximo, el trabajo en el aula universitaria proporcione una formación del psicólogo sobre derechos humanos que favorezca el desarrollo de competencias éticas y sociales y faciliten la reflexión sobre la relación existente entre memoria y justicia en los países latinoamericanos.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, G. (2002A). *Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Madrid: Biblioteca de Filosofía. Editora Nacional.

AGAMBEN, G. (2002B) *Homo Sacer III. Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Barcelona: Editorial Pre-textos.

AGAMBEN, G. (2004) *Estado de excepción*. Argentina: Editorial Adriana Hidalgo.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2003). *Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta*. Traducción al español de Gabriela Z. Salomone y Juan Jorge Michel Fariña, Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos, Facultad de Psicología, UBA. Extraído el 20 de agosto de 2013 de <http://www.apa.org/news/press/releases/2010/02/ethics-code.aspx>

ARDITTI, R. (2000). *De por vida*. Argentina: Editorial Grijalbo.

BENJAMIN, W. (1991) *El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Editorial Taurus.

ESCÁMEZ, J. (1991). "Actitudes en educación". En F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P. Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. A. Ibáñez-Martín, R. Marín, P. M. Pérez y D. *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dickinson.

ESCÁMEZ SANCHEZ, J. BALLESTER PONT, L. LOPEZ FRANES, I. (2012) "El valor de la responsabilidad en la formación ética profesional de los estudiantes de posgrado". En: *Ética profesional en la docencia y la investigación*. Comps. Hirsch Adler - López Zavala. México: ediciones del lirio.

ESTEVA P. & NAVÉS, F. A. (2010). "El rol docente en contextos universitarios y la formación ética del futuro profesional". En: *Educación, Cultura y Participación social* N° 3, Pp 43-53. Consultado el 30 de abril del 2013. En: <http://www.fundaciondemocracia.org.ar/revista/index.html>

FARIÑA, J. J. M., GUTIERREZ, C. (2001) *La Encrucijada de la Filiación*. Buenos Aires: Lumen Hvmantitas.

FOUCAULT, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

GEERTZ, C. (2000). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, pp. 19-40, México. Gedisa.

GUTIERREZ, C., NOEJOVICH, D., CORINALDESI, A., PACHECO, M., MENA, J., HELLEMEYER, A. (2012). "El testimonio en los juicios por crímenes de lesa humanidad: trabajo subjetivo y obstáculos procesales". En: *Memorias de congreso de la Facultad de Psicología, UBA*. Buenos Aires: Publicado en CD ROM ISSN 1669-5097.

GUSMÁN, L. (2009). "El dilema del perdón". En: *Revista Conjetural* N° 50. Buenos Aires. Ediciones Sitio.

HIRSCH ADLER, A. (2005). "Construcción de una escala de actitudes sobre la ética profesional". En: *Revista electrónica de investigación educativa*. Volumen 7 Número 1. Consultado el 25 de Noviembre 2012 En: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>

HIRSCH ADLER, A. (2005). "La formación en el posgrado y la actividad docente". En: *Revista*

de la educación superior. Vol. 34, Nº. 135, 2005, págs. 163-166.

HIRCH ADLER, A. (2009). "Ética profesional en estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de México". En: *Memorias del Congreso de Investigación Educativa*. México. Consultado el 23 de agosto de 2012. En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1176559676.pdf>

KLETNICKI, A. (2004). "Niños desaparecidos en Argentina: lógica genocida y apropiación ilegal". En: *Hasta que la muerte nos separe. Poder y prácticas sociales genocidas en América Latina*. Daniel Feierstein y Guillermo Levy (Comp.) Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

LARRAIN U, A. M. & GONZÁLEZ F, L. E. (2009). "Formación Universitaria por competencias". En: *Sistema centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior*. Consultado el 30 de Noviembre de 2012. En: http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Formacion%20Universitaria%20por%20competencias.PDF

LEVY DANIEL, G. & NAVÉS, F. (2010). "La transmisión de la ética en el aula universitaria". En: *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Argentina.

LEVI, P. (2005A). "Si esto es un Hombre". En Levi, P., *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Editorial El Aleph.

LEWKOWICZ, I. (2002). "Particular, Universal, Singular". En Fariña, J. Comp, *Ética un horizonte en quiebra*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

LO GIUDICE, A. (2006) *Psicoanálisis: Identidad y Transmisión*. Buenos Aires: Editorial. Abuelas de Plaza de Mayo.

LO GIUDICE, A. (2007). *Psicoanálisis, Restitución, Apropiación, Filiación*. Buenos Aires: Editorial. Abuelas de Plaza de Mayo.

MILLER, J. A. (2010). *Extimidad Los cursos psicoanalíticos*. Cap. Racismo. P.43 a 59. 1ª. Edición. Buenos Aires: Paidós.

MOSCOVICH, S. (2003). "La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici". En: Castorina, J. A. (Comp), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa.

NAVÉS, F. & PACHECO, M. (2012) "Educación y compromiso social en la tarea de investigar. Dos proyectos de investigación: Educación Y DD HH". En *Memorias del III Jornadas Nacionales y I Jornadas latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación*. Instituto de investigaciones en Ciencias de la educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

NUNCA MÁS (1984). *Informe de la Comisión Nacional para la Desaparición de Personas*. Ed. Eudeba Op. Cit., p. 286 (299). Buenos Aires, Argentina.

ORMART, E. (2009). "Conocimiento, sensibilidad y acción anudados en el aprendizaje ético". En: *Memorias del Tercer Congreso Internacional de Educación*. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Argentina.

ORMART, E. (2009). "Ética y neutralidad". En: *Revista Universitaria de Psicoanálisis*. Universidad de Buenos Aires, Vol. 9, 71- 83. Argentina.

ORMART, E. (2010). "El aprendizaje de nociones éticas en estudiantes universitarios". En: *Revista de la Universidad de Morón*. Argentina.

ORMART, E. & FERNÁNDEZ S. (2010). "Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación". En: *Revista dialéctica*, Volumen 26, Universidad Panamericana. Bogotá, Colombia.

ORMART, E. & BRUNETTI, J. (2010). "La confidencialidad en la práctica de la psicología: aspectos clínicos, deontológicos y legales". En: *Actas del I Congreso Internacional II Nacional y III Regional de Psicología. La formación del Psicólogo en el Siglo XXI*. Organizado por la Facultad de Psicología UNR. Argentina.

ORMART, E; ESTEVA, P. & NAVÉS, F. (2013). "Estudio sobre Actitudes de Estudiantes de la Carrera de Grado de Psicología hacia la Ética Profesional". En: *Anuario de Investigaciones*. Volumen XIX. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

PACHECO, M. (2012). "El testigo de crímenes de lesa humanidad. Su cobertura en la prensa escrita". En *Memorias de las Jornadas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires*. Comunicación y Derechos Humanos. Homenaje a Eduardo Luis Duhalde. Argentina.

PEREIRA ZORROAQUIN, E. & PESINO, C. (2013). "Competencias e incumbencias de los psicólogos a lo largo de la formación académica y del ejercicio profesional". Presentado en el V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX jornadas de Investigación de la facultad de Psicología. Noveno encuentro de Investigadores del MERCOSUR (En prensa).

PORRAZ CASTILLO, S. & PIZÓN LIZARRAGA, L (2009). "Perfil de actitudes de ética profesional y condiciones favorecedoras de su desarrollo en estudiantes de Licenciatura". En: *Memorias del Congreso de Investigación Educativa*. México. Consultado el 14 de mayo de 2013, en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178838939.pdf>

RIQUELME, H. (1995). *Entre la Obediencia y la Oposición. Los médicos y la ética profesional bajo la dictadura militar*. Venezuela. Editorial Nueva Sociedad.

VARELA, O, SARMIENTO, A; PUHL, S. M. & IZCURDIA, M. A. (2003). *Psicología Jurídica*. Argentina: JCE Ediciones.