

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO



**Dimensión ética en la formación de Psicología Comunitaria  
en universidades de Lima-Perú**

Tesis para optar el grado de Magister en Psicología Comunitaria que presenta

CAROLINA VERA TORRES

Dirigido por

MG. MIRYAM RIVERA HOLGUÍN (ASESORA)

MG. TESANIA VELÁZQUEZ (JURADO)

DR. MARÍA INÉS WINKLER (JURADO)

San Miguel, 2015

## Agradecimientos

A la Maestría de Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú y a Tesania Velázquez por permitir un mundo de posibilidades y aprendizajes en mi encuentro con la búsqueda del desarrollo de la PC en el Perú.

A María Raguz, extraordinaria persona, psicóloga y maestra, por tener la experiencia de enseñar y aprender junto a ella.

A Gavina Córdova, autentica maestra, con el más hermoso, fuerte y sabio corazón.

Además, a las doce universidades que decidieron formar parte de la investigación –y así demostraron su compromiso con la construcción de la PC en nuestro país– y a las personas con las que coordiné directamente para este fin.

También agradezco, de manera especial, a los colegas, amigos y amigas que me animaron y fueron parte de la discusión y desarrollo de esta investigación: María Inés Winkler, Esther Wiensenfeld, María Raguz, Tesania Velázquez, Miryam Rivera, Víctor Montero, Walter Chalco, Miguel Vidal, Fiorella López, Pedro Venturo, Edgar Saavedra y Doriss Vera.

Agradezco esos cotidianos e intensos encuentros en la vida que han alimentado en mí la necesidad y convicción de aportar a la construcción de mundos para todos y todas, mundos de amor, alegría, esperanza, justicia y libertad.

*Kawsaypachapi sapa qari- warmiwan sinchi tupaykusqaytam anchata riqsikuni; paykunam kallpanchaykullawan kay rurayta munaspa unanchasqaypi, llapan qari-warmi kawsakuyninkupi allin kanankurayku, kuyanakuspa, kuisqa, suyaypi, paqtaypaq qispisqa kanapaq.*

Gracias a mi familia: Doriss Torres, David Vera y Doriss Vera.

Gracias a ti, mi compañero, Miguel Vidal, por cada día de mayor inspiración y compromiso junto a nuestro amado Leonardo.

Gracias UNMSM, mi eterna *alma mater*.

Gracias Madre Tierra, Madre Vida.

## Resumen

La presente investigación analiza el tratamiento de la dimensión ética en la formación profesional a través del análisis de los cursos o temas en cursos sobre Psicología Comunitaria (PC) en las universidades de Lima – Perú. Para este fin, se ha optado por un estudio exploratorio-descriptivo con el uso de metodología cualitativa mediante una matriz de criterios y categorías de análisis adaptadas de las que plantea Winkler M., Alvear, K, Olivares, B. y Pasmanik, D. (2012). Tomando como referencia las universidades participantes, en Lima la formación en PC estaría transitando progresivamente a la incorporación de la dimensión ética acorde con los principios y fines de la PC.

## Abstract

The following research analyzes the treatment of the ethical dimension in vocational training through the analysis of the subjects or courses on Community Psychology issues at universities in Lima, Peru. For this purpose, we have opted for an exploratory-descriptive study using qualitative methodology, using an array of criteria and categories of analysis adapted from Winkler M., Alvear, K, Olivares, B. y Pasmanik, D. (2012). Taking reference the participating universities in Lima, Community Psychology training would progressively incorporate the ethical dimension according to the principles and purposes of Community Psychology.

## Tabla de contenido

Introducción	
Ética en la Formación en Psicología Comunitaria	1
Contexto de la Psicología Comunitaria	1
Ética y Psicología Comunitaria	2
Formación, ética y Psicología Comunitaria	6
Método	11
Participantes	11
Técnicas de recolección de información	13
Procesamiento de información	14
Aspectos éticos	15
Resultados y Discusión	16
Aproximación contextual	16
Diseño y contenidos	21
Concepciones centrales sobre la dimensión ética en la formación	24
Conclusiones	33
Recomendaciones	37
Referencias	38
Apéndices	48

## Introducción

La Psicología Comunitaria (PC) emerge en contextos de crisis como forma de resistencia a hegemonías económicas, ideológicas y científicas que perpetúan sistemas de injusticia, opresión y deshumanización (Cantera, 2004; Serrano-García & Vargas, 1993). Se enfoca en personas y colectivos con el fin de fortalecer el ejercicio activo de poder y ciudadanía con miras a la transformación personal y estructural de sus condiciones (González 2014; Herazo, 2012; Illescas & Martínez, 2003; Montero, 2007).

Desde sus inicios, junto con la PC, la Psicología Crítica, la Psicología de la Liberación y la Psicología Política han intensificado desde el enfoque crítico– su problematización en torno al del *status quo* y han propuesto formas alternativas y contrahegemónicas desde la teoría y la práctica en razón de una psicología comprometida con la transformación social (Burton, 2002; Flores, 2014; González, 2004; Krause, 2007; Martín-Baró, 2006; Montero, 2007; Montero & Serrano-García, 2011; Parisi & Marín, 2012; Parra, 2008; Pavón, 2011).

Sin embargo, los diferenciados y múltiples ámbitos, enfoques e intervenciones de la PC a través del tiempo han producido el nacimiento de diversas vertientes, algunas de las cuales llegan a tomar caminos que se han ido desvinculando de la praxis y del objetivo primigenio. Por ejemplo, el sesgo centrado en lo técnico de la intervención ha suplantado las dimensiones políticas y morales, así como los ideales de justicia y servicio que dieron origen a la PC (Sánchez, 2013).

Paralelamente, en la actualidad se verifica un contexto de crisis social similar en intensidad al que dio origen a la PC. La crisis de hoy se caracteriza por la globalización de carácter neoliberal y el consecuente fortalecimiento hegemónico económico, social, político y cultural de unos pocos (personas/países) sobre la mayoría. En tal escenario, se comprende el paulatino interés en problematizar el rol, la contribución y la coherencia de la PC en el marco de la dimensión ética de su finalidad (Díaz, 2008; López, 2012; Montero, 2004, 2007; Montero & Serrano García, 2011; Sánchez, 2001, 2013; Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B. & Pasmanik, D., 2014).

Sin embargo, no es casual que este énfasis ético se verifique también fuera del campo de la Psicología (Sociología, Filosofía, Arte, etc.) e incluso en el ámbito cotidiano –probablemente como respuestas colectivas a la crisis actual (Corominas, 1999; Dussel, 2007; Mejía, 2011; Rubio, Rosales & Toscano, 2002; Soldevilla, 2009)–,

indefectiblemente vinculadas a la reivindicación social, cuyas generatrices son la vida, la dignidad, la libertad y el bien común; lo que en otras palabras, Dussel (2007) asume como concepto de ética.

De esta manera, la ética funcionaría como emergente y a manera de eslabón que une la realidad social con la producción académica y la praxis de las ciencias sociales, así como con otras áreas científicas, artísticas y tecnológicas. Ello resulta central, pues lo ético no solo apelaría a lo humano en su sentido básico sino también en su sentido social y político.

A decir de Fuenmayor (2004), hoy se habla de ética con una frecuencia mayor que en todos los tiempos, lo cual evidencia conflictos de intereses y posicionamientos disonantes respecto a lo que se entiende como tal, así como a su uso e interpretación en su relación con la moral y la deontología.

En cuanto a la deontología –entendida como las normas morales de un determinado campo disciplinar–, se puede señalar que en diversos ámbitos y disciplinas ha desempeñado un rol constrictor. En Psicología, este fenómeno constrictor suele manifestarse en códigos de ética fundamentalmente vinculados al campo clínico.

Recientes estudios latinoamericanos (Castillo & Winkler, 2010; Herazo, 2012; Meza, Quintana & Lostaunau, 1999; Montero, 1994; Palomino, 2012; Tovar, 2000; Winkler, Alvear, Olivares & Pasmanik, 2012, 2014; Winkler, Pasmanik, & Alvear, 2008) muestran interés por identificar la coherencia entre el ejercicio de la PC y su propósito ético. Según Frizelle (2011), no todos los tipos de PC desarrolladas compartirían tal coherencia.

En este sentido, una propuesta destacada es la de la psicóloga chilena María Inés Winkler, cuya investigación sobre la ética y sus distintos niveles de intervención incluyen desde la revisión de la formación ofrecida por las universidades hasta las representaciones sociales sobre la praxis profesional en actores claves, como son los usuarios de los programas comunitarios.

A decir de Velázquez, Cueto, Rivera & Morote (2011), en la PC peruana –joven y de producción y sistematización insuficiente–, el número de quienes se autodefinen como psicólogas o psicólogos comunitarios es limitado, sobretudo en comparación con aquellos que se desarrollan en otras especialidades (clínica, organizacional y educativa). Esto se debería a los complejos escenarios históricos, sociales y políticos del país (diversos regímenes autoritarios, dictatoriales y violentos) que, junto con la agudización de políticas neoliberales, han acentuado la crisis social y el modo de vida

de las personas, colectivos, y organizaciones (De Alarcón, 2008). El mantenimiento de estas condiciones también ha sido posible gracias a determinadas praxis desde las ciencias porque –a decir de De Santos (2010)–, es un asunto epistemológico construir realidad sobre la base de determinados conocimientos; por ello, además se disputan en las ciencias del saber, las relaciones de poder. En este sentido, se requiere luchar por otras formas de conocimiento pues la injusticia social también se expresa en la injusticia cognitiva.

A partir de esto, se puede afirmar que es pertinente conocer y comprender la forma en que la PC ha ingresado al ámbito académico. Se suma a esto, el endeble posicionamiento de la Psicología en escasos programas de pregrado en las regiones del Perú, y sobre todo, en Lima. La situación se agrava al tratar de identificar en el país la presencia de la PC como curso, especialización, o programa de posgrado, pues hasta la actualidad se ofrece como maestría en solo una universidad.

Dado que en el Perú existe información limitada que nos refiera al nivel formativo de la PC, la presente investigación encuentra interés en analizar la manera en que en las universidades de Lima –que ofrecen la carrera de psicología–, abordan la dimensión ética en la formación profesional de la PC. Se espera aportar también a la construcción de esta disciplina y sus posibles contribuciones a las realidades peruanas y latinoamericanas.

Consideramos que el análisis del tratamiento de la dimensión ética en los contenidos programáticos permitirá proponer elementos para la incorporación de esta dimensión en la formación en PC, de tal manera que reivindique una actuación profesional coherente con sus principios. Finalmente, cabe resaltar que esta tesis surge como parte del proyecto “Ética en la formación de PC en el Perú” –investigación que es desarrollada paralelamente en ocho países por la “Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria”– y que el año 2012 ganó el concurso de tesis para estudiantes de maestría organizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú denominado Fondo Galileo.

## Ética en la formación en Psicología Comunitaria

### Contexto de la Psicología Comunitaria

Frente a la psicología hegemónica –instrumental e individualista, que abstrae a los sujetos de sus procesos históricos y reduce sus problemáticas o potencialidades a meras causas individuales–, la Psicología Comunitaria (PC) nace en Estados Unidos de Norteamérica enfatizando el papel de las condiciones sociales en los problemas de salud de las personas. Asimismo, en Latinoamérica, este nacimiento contiene una dimensión política, pues propone a lo social y comunitario (Psicología Social Comunitaria) como ejes tanto del abordaje psicosocial como de la praxis orientada a la promoción de un cambio social sostenido basado en la participación y la justicia social (Martín-Baró, 2006; González, 2014; Jiménez, 2004).

Y es que en Latinoamérica, desde los años cincuenta, se vivió un contexto convulsionado que orientó críticamente la teoría y práctica de corrientes como la Sociología Militante (Fals Borda, 1959), la Educación Popular (Freire, 1974), y la PC. Así, entre las décadas de los sesenta y setenta, la PC latinoamericana integra influencias europeas y norteamericanas que le permite crearse y recrearse diversa y asimétricamente (Ardilla, 2004; Montero, 2007, 2010, 2011; Tovar, 2000; Wiesenfeld, 2012). Y, entre las décadas de los setenta y ochenta, forja su independencia como campo disciplinar específico reflejado y fortalecido con el surgimiento de organizaciones profesionales, programas académicos, mecanismos de difusión y la celebración de eventos profesionales (Alfaro, 2005; Castillo & Winkler, 2010; Montero, 2003; Musitu, Herrero, Cantera, y Montenegro, 2004; Serrano-García & Vargas, 1993).

Para Tovar (2000), el campo e identidad disciplinar se centra en el estudio de la subjetividad generada y desarrollada como unidad social en la comunidad. González (2004) agrega que, como el fin de esta práctica es introducir cambios para desarrollar capacidades en los individuos y grupos de una comunidad, los objetivos son específicos y definidos por los intereses consensuados de los propios actores de cada comunidad. Este entendimiento guiará la acción transformadora a partir del reconocimiento y uso de categorías como *complejidad*, *justicia social* y *participación-compromiso*, de modo que la conciencia y el poder de la comunidad resulten constitutivos de la misma (Montero, 2008, 2011; Saforcada, Cervone, Castellá, Lapalma & De Lellis, 2007; Saforcada & Sarriera, 2008).

Pese a la construcción de la identidad disciplinar, es complicado ubicar un cuerpo teórico preponderante en razón de que la similitud de las problemáticas y respuestas de los contextos latinoamericanos produjeron cierta coincidencia inicial en el objetivo, mas no necesariamente en sus prácticas y orientaciones (Tovar, 2000). En cuanto a estos diversos ejercicios de la PC, existe una constante crítica respecto a lo que se señala como finalidad y a qué es lo que se desarrolla en la práctica finalmente. Así, Krause (2007) apunta a esta falta de coherencia señalando que el rol del psicólogo comunitario fomenta la representación de un experto que brinda apoyo psicosocial desde posturas asistenciales que reproducen perspectivas tradicionales de trabajo clínico en individuos o grupos y, por tanto, contribuyen a la perpetuación de modelos favorecidos por las políticas estatales de muchos países latinoamericanos.

El escenario actual de la PC hace constante la problematización de su quehacer. Así, Serrano-García & Vargas (1993) plantean potenciales incongruencias entre sus discursos académico-profesionales y epistémico-ideológicos, y sus prácticas concretas. Por ende, es indispensable continuar la reflexión crítica acerca de cómo se desarrolla la PC, sobre todo a partir de los retos planteados por los actuales escenarios históricos, políticos, económicos, etc. (Saforcada, et. al 2007). En esta tarea, el campo formativo profesional resulta trascendental (Anicama, 2003; Herazo, 2012; Wiesenfeld, 2006) pues desde él podría legitimarse y fortalecerse condiciones y estructuras contrarias a sus principios. Según Díaz (2007), la pretensión en la intervención comunitaria no es solo resolver problemas prácticos, sino producir conocimientos nuevos social y éticamente relevantes, máxime si no existen instancias que normalicen o discutan situaciones de implicancia de la ética específicas de la PC (Apel & Dussel, 2005; Cantera, 2004; Lopes, 2001; Winkler, 2007). Frente a ello, Winkler et al. (2012) plantea que es preciso contar con lineamientos éticos específicos que contribuyan a la articulación del análisis de la situación de la PC y a la evaluación y discusión de los caminos posibles de su quehacer.

### **Ética y Psicología Comunitaria**

La construcción de todo conocimiento científico parte de determinados paradigmas que incluyen una concepción unívoca y vinculante entre el sujeto cognoscente y el mundo en que vive, lo cual se refleja en las dimensiones que conforman dicho paradigma, que a su vez se encuentran en constante articulación e

interdependencia (Díaz, 2007; Gentili & Saforcada, 2012; Martín-Baró, 2006; Montero, 2007).

En las ciencias sociales, las dimensiones ontológica, metodológica y epistemológica comúnmente se identifican y reconocen; mas las dimensiones ética y política o están ausentes o se explican como parte implícita u accesoria de las anteriores (Montero, 2004b, 2007; Montero, 2007; Mori, 2009). Pero, ¿a qué responden y qué riesgos plantean la naturalización e invisibilización de lo ético y político en el proceso de investigación social y producción de conocimiento, si este a su vez implica la construcción de realidades?

El origen de la PC latinoamericana exigió la construcción de un nuevo paradigma que incluyera y resaltara las dimensiones ética y política. Este paradigma de la construcción y transformación crítica (Montero, 2004) se expresa en sus modos de hacer, en la forma de concebir y definir a los actores y sus roles y campos de acción, y en la construcción teórica a partir de la constante acción y reflexión. Dicho paradigma abarca cinco dimensiones: ontológica, epistemológica, metodológica, ética y política.

La primera identifica actores constructores de conocimiento y realidad desde sus propios contextos, cotidianidades, recursos, saberes y desde el ejercicio consciente de sus derechos; mientras que en la epistemológica, el sujeto y la realidad se constituyen en una relación social diacrónica de mutua y constante influencia. Así, los agentes internos y externos del trabajo comunitario plantean relaciones horizontales de intercambio, complementariedad y construcción conjunta en donde el psicólogo comunitario no es un experto sino un catalizador de transformaciones sociales. Por su parte, la metodológica plantea una metodología dinámica, dialógica, transformadora y particular pues, al asumir la investigación-acción participativa, se construye en función de las realidades a transformar y provoca el cambio en los mismos actores de la transformación. Finalmente, la ética y la política –por sus características medulares para la PC y para la presente investigación– serán desarrolladas con mayor profundidad, ya que se partirá de su definición para alcanzar su comprensión y relevancia (Montero, M., 2008; Montero, V., 2007; Romo, 2008).

Antes de ello, cabe aclarar que, si bien, distintos autores definen la PC relacionándola con el poder y el bienestar común, elegimos las definiciones de Maritza Montero (1994, 2002, 2004b, 2007, 2008) pues aporta a la PC un nuevo paradigma científico, categoriza sus dimensiones y estructura lo ético como contenido central que

explica, vincula y propone un propósito coherente para la concepción y quehacer en relación con los actores, el poder, y la transformación social.

Dussel (1998, 2007a) propone a la ética como principio de vida, dignidad y libertad. Haciendo nuestra esta definición, proponemos –con Montero (2004); Pasmanik & Winkler (2009)– que el estudio de la ética en la PC tendría por objeto valorar su aplicación en la distinción del bien y el mal en relación con la equidad y el bien común, lo que supondría una concepción determinada del mundo, la sociedad, el yo y el otro.

La PC manifiesta su dimensión ética al definir aspectos normativos y valorativos que guían su acción –lo cual supone una concepción del ser humano, su sociedad, sus relaciones de producción de conocimiento– y al reconocer las diferencias individuales no como brecha, sino como parte del carácter humano que lo hacen digno del otro (Huaquín, 2011; Montero, 2004). Así, la dimensión ética de la PC se liga íntimamente a la dimensión política en tanto que reside en el reconocimiento y aceptación del otro en su diferencia como sujeto cognoscente con igualdad de derechos. La relación propiciada en tales circunstancias será liberadora, pues la libertad no reside en la separación entre unos y otros, sino en la intersubjetividad que reconoce la humanidad del otro y permite al uno ser también humano (Montero, 2004b; Rubio et al., 2002).

La relación dialógica que se propone en la PC crea, al mismo tiempo, un espacio de acción ciudadana que permite la expresión de las comunidades y, por lo tanto, es ejercicio de la democracia al generar un espacio de acción transformadora (Montero, 2004b). Al respecto, Prilleltensky (2006), Viera (2008), Wiesenfeld (2006) y Winkler et al. (2012) vinculan el carácter político de la acción comunitaria con su ámbito de aplicación, efectos sociales y la finalidad del conocimiento producido. Entonces, la dimensión política alude, principalmente, a la esfera de lo público, ciudadanía y relaciones de poder (Coimbra, et al., 2012).

Podría decirse que –en un *continuum* que va del mejoramiento a la transformación– toda PC debería reducir la injusticia y aumentar el bienestar; sin embargo, muchas de sus prácticas, aunque bien intencionadas, solo se orientan a ayudar a las víctimas. Es decir, las acciones tendrían como fin solo el mejoramiento y, ocasionalmente, la transformación (Prilleltensky & Nelson, 2002).

Así es que Frizelle (2011) añade que, aunque la PC nace de movimientos democráticos que intentan dismantelar estructuras políticas de exclusión y privación, todas sus prácticas no comparten el mismo objetivo. En cuanto a si la PC es coherente con sus principios, Kagan & Burton (2001) indican que lo será si reconoce las

inherentes contradicciones del sistema y tiene el potencial para mejorar las características de este en favor de los intereses del pueblo o del bien común. Así, se colige que la ética –como sinónimo de vida, dignidad y bien común– tiene vínculos inherentes con la política, la ciudadanía y la democracia; y que la reflexión sobre ella implica analizar valores y efectos del sistema capitalista en la vida de personas (Musitu et al., 2009); en otras palabras, la ética está indefectiblemente ligada a la PC.

Para diversos autores, es vital reconocer que el tipo de intervenciones y los actuales escenarios sociales de hegemonía neoliberal conllevan a problemas de incongruencia ética con los principios originarios de la PC. Al respecto, Winkler et al. (2012) propone que los principales desarrollos sobre deontología se remiten a la Psicología Clínica, lo cual no responde a los problemas de la PC. Para Montero (2004), la condición necesaria de la labor de la PC es la reflexividad como capacidad constante para mirar su quehacer y abrir procesos de reflexión con todos los actores del proceso de producción de conocimiento. Por su parte, De Sousa (2010), Dussel (2007a, 2007b) y Rebellato (2000), apuestan por una ética de la dignidad; es decir, no solo por el reconocimiento del sujeto y el reencuentro consigo mismo, sino también por la confianza en las capacidades propias y la construcción de una ética de interpelación que permita construir alternativas de vida en comunidad.

Entonces, al ligar la reflexividad a la ética y a la dignidad, se plantea una relación más igualitaria donde el poder y el conocimiento –tradicionalmente adjudicados al profesional especialista y las instituciones– se comparten dialógicamente con los diversos saberes de la comunidad. No obstante –a decir de Sánchez Vidal (1999, 2013)–, estos supuestos teóricos derivados de los principios de la dimensión ética no necesariamente se garantizan en la praxis e, incluso, llegan a omitirse.

Los dilemas éticos que plantea la falta de garantía u omisión de los supuestos teóricos señalados se resolverían construyendo códigos de ética específicos (deontología), y sobre todo asumiendo –en la reflexión y en la praxis de todo psicólogo comunitario (Winkler, et al., 2012)– a la ética como condición de principio de vida, dignidad y liberación (Dussel, 1998, 2007a, 2007b). Saforcada et al. (2007) vincula estas alternativas con el ámbito de la formación profesional al manifestar la apremiante necesidad de formar psicólogos críticos y reflexivos de su acción así como la de desarrollar competencias profesionales bajo supervisión continuada. Señala, además, el desfase entre el desarrollo académico de la PC y su reconocimiento y posicionamiento;

es decir, entre los aspectos curriculares y los desafíos y oportunidades en contextos con condiciones sociopolíticas particulares.

### **Formación, ética y Psicología Comunitaria**

Las disputas por el poder se reflejan también en la producción de conocimiento, que implica a su vez la construcción de realidades. En razón de ello, comprender el contexto de la formación profesional universitaria en PC, resulta vital (Aguiló, 2009).

En Latinoamérica y el Perú, durante los últimos quince años del siglo pasado, la reforma educativa neoliberal generó discursos en términos de costo-beneficio, es decir, privilegió una formación tecnócrata y bancaria, que alejó la función universitaria de su rol de formar profesionales capaces de responder a las realidades de la población (Guerra, 2006; Piscocoya, 2006; Puiggrós, 1996; Sota & Depaz, 2002).

Para Velázquez (2010), el actual sistema universitario ya no *forma* sino *produce* alumnos deshumanizados y descartables convertidos en clientes que buscan títulos a precios módicos. En consecuencia, el concepto de *calidad* se basaría en la estandarización de la formación y propiciaría la invisibilidad de la diversidad de la realidad y la particularidad de cada estudiante. Sin embargo, no todos los estudiantes se insertan pasivamente en este circuito, pues han surgido respuestas contestatarias cada vez más intensas y masivas (De Sousa, 2010; Dussel, 2007b, Espinoza, et al., 2008; Galafassi, 2011; Puiggrós, 1996).

En el Perú, el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000) aprobó leyes (por ejemplo la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, 1996) que atentaron sistemáticamente contra la autonomía universitaria y los derechos humanos (Pérez, 2013; CVR, 2003). Además, creó el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU), que en la práctica amplió la oferta privada basada en el lucro (ANR, 2006; ANR-INEI, 2011; Pérez, 2013). En este contexto, la nota técnica “Aciertos y Desaciertos de la Educación Superior en el Mercado de Trabajo” (IPAE, 2010) plantea que en el Perú existe una correlación positiva entre las veinte carreras más demandadas por las empresas (Psicología está en el puesto 18) y aquellas que cuentan con mayor cantidad de estudiantes (Piscocoya, 2008).

Frente a la demanda de la carrera de Psicología, las universidades tienden a centrar sus enseñanzas en enfoques y prácticas asistencialistas e incluso disonantes con el contexto social. Esto comporta serias implicancias en la formación de los futuros

profesionales de PC, que más bien debería enfatizar en la reflexión constante y el contacto horizontal con los diversos contextos culturales, sociales y políticos; pues solo conociendo su país, los estudiantes tendrán oportunidad de mirar su posibilidad de hacer sin olvidar las riquezas que presentan los grupos humanos para resolver sus problemas. Todo ello implicaría considerar la ética como elemento central de la formación (Castro, 2013; Martín-Baró, 2006).

La PC en el Perú tiene una amplia historia de acción colectiva y de intervención comunitaria, pero ha sido poco sistematizada (Velázquez et al. 2011; Montero, 2013). La PC se inicia con asistencias ambulatorias y servicios comunitarios de enfoque preventivo. Los profundos cambios sociales entre los años sesenta y setenta provocaron una reorientación en la praxis comunitaria que contribuyó a la discusión académica, al estrechamiento de vínculos entre universidades y comunidad y a la modificación de la formación impartida a los estudiantes de Psicología.

Entre los años setenta y ochenta, la PC se enriqueció con experiencias interdisciplinarias provenientes de la Educación Popular y la Teología de la Liberación, y con la incorporación del protagonismo de la comunidad así como del carácter político de las intervenciones. Nuevamente, el contexto propició el debate, esta vez sobre enfoques, metodologías y el rol de la PC. A partir de ello, se editaron publicaciones e incorporaron progresivamente las primeras cátedras en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de San Martín de Porres, la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Universidad Nacional Federico Villareal (Montero, 2013; Velázquez et al., 2011).

Entre 1980 y el 2000, el conflicto armado interno (CAI) generó el desplazamiento de las poblaciones y, con ellas, pobreza, exclusión y estigmatización. Este contexto volvió a exigir la reorientación de la práctica de profesionales, organizaciones e instituciones, la cual permitió el intercambio y desarrollo de nuevas estrategias, sentidos de intervención y formas de pensar la nueva realidad. En su mayoría, las intervenciones tuvieron una perspectiva de salud mental comunitaria, otras se orientaron a la atención clínico-terapéutica (algunas de las cuales incluyeron el trabajo a partir del estrés postraumático) y el resto utilizó una perspectiva psicosocial (Montero, 2013; Velázquez et al., 2011).

Entre 1990 y el 2000, a decir de Velázquez et al. (2011), aún no se puede hablar propiamente de un trabajo de PC, sino solo de psicólogas y psicólogos comprometidos con el desarrollo de las comunidades. Luego del CAI y el proceso de reincorporación a

la democracia, el “Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación” fue determinante en la reorientación de la propuesta de salud mental comunitaria, pues se trabajó sobre el resquebrajamiento de los vínculos y redes sociales, memoria, reparaciones, etc. (CVR, 2003; Montero, 2013; Velázquez et al., 2011). Así es que, tras la presentación de este informe, el país se vio obligado a acercarse a actores y sectores no contemplados antes del conflicto. A partir de esto, se conformaron organizaciones sociales y el Estado desarrolló agendas vinculadas a la descentralización y políticas sobre derechos humanos, salud mental y reparaciones, entre otros (Alarcón, 1968, 2000; Escribens, Portal, Ruiz y Velázquez, 2008; Montero, 2013).

Sin embargo, consideramos que las consecuencias del CAI son vividas hasta la actualidad. Un claro ejemplo de ello es la construcción social del significado de política como sinónimo de corrupción o de terrorismo. Tal estigmatización del término nace con las campañas psicosociales durante la dictadura de Fujimori y se desarrolla hasta la actualidad. Esto ha trascendido también al ámbito académico, pues lo sociopolítico, así como el análisis y trabajo dirigido a la transformación social son todavía percibidos con temor o cautela.

A causa del impacto del CAI, la incipiente PC desarrolló espacios de discusión sobre su importancia y rol en los nuevos escenarios incorporando lecturas interdisciplinarias de los procesos sociales y las subjetividades (Velázquez et. al., 2011; Montero, 2013).

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional Federico Villarreal –las únicas de gestión pública en Lima en las que se enseña Psicología– fueron el centro inicial de esta producción; a ellas se han sumado hasta hoy otras universidades de gestión privada. En universidades de otras regiones (como Arequipa) existe una creciente aceptación reflejada en trabajos sobre la perspectiva psicosocial y la PC.

En el Perú actual, los conflictos socioambientales configuran un importante reflejo de las nuevas dinámicas sociales (Arana, 2011) y podrían constituir un nuevo hito para la PC (Montero, 2013; Mori, 2009), ya que exigen un abordaje ético afín a los propósitos y fines de la PC. Por ejemplo, en el campo de la responsabilidad social o las relaciones comunitarias, se ponen en juego intereses y poderes de las empresas mineras que solían estar por encima de los de la población. Pese a ello, no se logra visibilizar la incorporación de estas agendas en los contenidos de la formación profesional en PC.

A diferencia de la gran producción existente sobre Psicología como disciplina, en el Perú, la sistematización de experiencias de los profesionales en psicología comunitaria, y de sus prácticas, es insuficiente. En su mayoría, los textos producidos se centran o en la trayectoria histórica de la formación de la PC o en ciertos ámbitos de su intervención, y son pocos los que dan cuenta de la formación profesional (Benites & Zapata, 2009).

Sobre la producción referida a la formación en ética en PC, vale decir que es aún más escasa pues no se encuentran textos específicos sino alusiones generales, ya sean ligadas a lo deontológico o, en el mejor de los casos, a los fines y principios de la PC.

Respecto a los estudios ligados a la formación en PC, Anicama (2010) indica que pocos planes curriculares consideran los problemas psicosociales demandados por la sociedad; asimismo, observa que con frecuencia se forman psicólogos más académicos o con formación general básica, pero vinculados débilmente a los problemas psicosociales que deben atender.

Montero (2013) manifiesta que la PC ha ampliado sus temas –pobreza, exclusión, violencia, entre otros–, lo que le ha permitido constituir nuevos espacios de intervención que incluso hoy se aplican en políticas públicas (promoción del desarrollo, empoderamiento y participación); sin embargo, advierte la necesidad de superar el asistencialismo y el clientelismo heredados de la dictadura fujimorista.

Para Velázquez et al. (2011), la PC peruana se orienta predominantemente hacia la salud mental. A nuestro entender, se trataría de una herencia anglosajona que reconoce lo colectivo y comunitario solo como elementos referenciales del individuo. Según esta herencia, el individuo puede ser agente de su propio cambio, pero no trasciende la esfera individual ni atiende los problemas estructurales.

Frente a este panorama nacional, consideramos vital indagar acerca de los tipos de psicologías comunitarias en construcción, el rol que la PC ha cumplido y si esta se desarrolla o no en consonancia con sus principios éticos y su compromiso con la transformación social.

En ese sentido, la presente tesis nace de la preocupación por saber cómo en el Perú la PC, en su ejercicio, está contribuyendo con su finalidad de construir sociedades más justas, por lo que, se plantea como propósito, conocer la dimensión ética de la formación profesional a través del análisis de sílabos sobre PC en las universidades de Lima. Primero, se identifica las maneras en las que se presenta su dimensión ética y, posteriormente, se analiza la coherencia ética con los propósitos de la PC.

Consideramos que el análisis del tratamiento del componente ético en los contenidos programáticos (cursos o temas en cursos) va a permitir proponer elementos para la incorporación de este componente en la formación en PC, de tal manera que reivindique una actuación profesional coherente con los principios éticos.

Cabe señalar que la presente investigación es parte y complemento del proyecto “Ética en la formación de Psicología Comunitaria en el Perú”, el cual se enfocará en otras regiones del país. Estudio que se ha desarrollado en un proceso mayor, en el marco de la investigación elaborada por la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria.



## Método

La presente investigación corresponde a un estudio exploratorio-descriptivo desarrollado desde el enfoque constructivo interpretativo de González (2007), que concibe al conocimiento como una construcción, por lo que la investigación científica no produce verdades universales, sino que abre nuevos campos de construcción teórica. Esta construcción resulta pertinente en el presente estudio, pues el tratamiento de la dimensión ética en la formación en PC no se ha propuesto alcanzar sentidos acabados o finitos, en la comprensión de dicha dimensión, sino más bien propiciar su indagación y tipos de presencia, en la formación y desarrollo de la PC. Asimismo, se trabajó desde la epistemología y metodología cualitativa, ambas consistentes con la PC por su valoración de la diversidad, del contexto y de la acción, (Berger & Luckman, 2001; González 2007; Winkler et al., 2012). Así mismo, se complementa con algunos datos cuantitativos y porcentajes que permitieron mayor precisión para el análisis cualitativo.

## Participantes

En el Perú existen 83 universidades privadas y 51 públicas. De las universidades que incluyen programas de formación en Psicología, 36 son universidades privadas y cuatro son públicas (ANR, 2006; ANR-INEI, 2011). De esta última, dos están ubicadas en Lima, una en Arequipa y otra en Huánuco. Respecto a la oferta de la carrera a nivel nacional, son 40 las universidades peruanas que ofertan la carrera de Psicología, 19 de ellas (47.5%) se encuentran en Lima (ver figura 1).

**Figura 1.** Universidades peruanas que cuentan con programa de Psicología

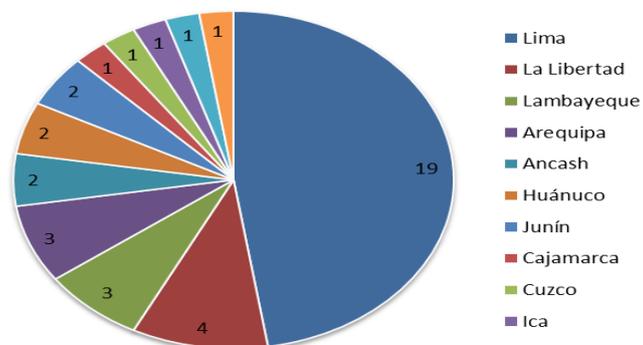


Figura 1. Cantidad de universidades que enseñan Psicología como carrera en los departamentos del Perú. Elaboración propia basada en ANR, 2006 y ANR-INEI, 2011.

Al respecto, cabe aclarar que los resultados presentados por ANR (2006) y ANR-INEI (2011) consideran exclusivamente a una sola sede por región; sin embargo, la realidad nos presenta universidades de regiones del país con una filial en Lima, por tal razón han sido incluidas. De esta manera, el grupo de estudio está constituido por 21 programas de Psicología (ver tabla 1).

La concentración de programas de Psicología en la capital refleja también el centralismo en el país (Cotler, 2009). Por lo que consideramos que son los psicólogos que estudian en Lima quienes, en mayor proporción, son convocados a trabajar en otras regiones, incluso en docencia universitaria.

Las universidades participantes en este estudio han sido todas aquellas universidades públicas o privadas ubicadas en Lima que cuenten con un programa (facultad, escuela o carrera) de Psicología y que hayan aceptado participar, es decir, son un total de 12 (dos son públicas y diez privadas), lo que representa el 57% del total de universidades que ofrecen la formación profesional de Psicología en el Perú.

Tabla 1

*Universidades de Lima que cuentan con programa de Psicología*

Gestión	Universidad	Sede Lima	Total
Pública	Universidad Nacional Federico Villarreal	Central	2
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Central	
Privada	Pontificia Universidad Católica del Perú	Central	19
	Universidad Alas Peruanas	Central	
	Universidad Autónoma del Perú	Central	
	Universidad Católica Sedes Sapientiae	Central	
	Universidad César Vallejo	Filial	
	Universidad Científica del Sur	Central	
	Universidad de Lima	Central	
	Universidad de San Martín de Porres	Central	
	Universidad Esan	Central	
	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	Central	
	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Central	
	Universidad Particular Marcelino Champagnat	Central	
	Universidad Peruana Cayetano Heredia	Central	
	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Central	
	Universidad Peruana Unión	Central	
	Universidad Privada del Norte	Filial	
	Universidad Privada San Ignacio de Loyola	Central	
Universidad Privada Telesup	Central		
Universidad Ricardo Palma	Central		
<b>Total</b>			<b>21</b>

Nota. Elaboración propia basada en ANR (2006) y II Censo Nacional Universitario 2010 (ANR-INEI, 2011).

Nueve universidades no participaron en el presente estudio debido a las siguientes circunstancias: (a) Una fue no fue convocada por no dictar cursos de PC o afines, ya que solo ofrecía la especialidad de psicología organizacional orientada al ámbito empresarial. (b) Cuatro universidades no mostraron interés en participar pues no respondieron a las comunicaciones realizadas por vía física (carta impresa), virtual, telefónica o presencial. (c) Cuatro universidades comunicaron telefónicamente su desinterés por participar de este estudio.

A las universidades que aceptaron participar, se les solicitó sus planes de estudio de pregrado (o diseños del programa) con el fin de seleccionar los cursos a analizar. Para esto, se utilizaron los criterios propuestos por Winkler et. al. (2012):

1. Curso de PC
2. Nombre del curso u objetivo del programa del curso que incluya el concepto de intervención psicosocial
3. Nombre del curso u objetivos del curso que incluyan el concepto de problemas psicosociales
4. Objetivos del curso o contenidos del curso que, en al menos el 50% del programa, incluyan el interés o la preocupación por sectores populares, nivel socioeconómico bajo, cultura popular, sectores vulnerables, etc.
5. Objetivos del curso que incluyan la perspectiva psicosocial, sociocultural o propuestas y alternativas de acción

Finalizada esta etapa, 34 sílabos (nueve cursos de PC y 25 cursos afines) cumplían los criterios de inclusión, por ello fueron seleccionados para su análisis.

### **Técnicas de recolección de información**

A partir de los planes de estudio (diseño del programa) y sílabos de cursos o temas en cursos sobre PC, se recolectó información para identificar en cada uno el tratamiento de la dimensión ética en la formación en PC en función de determinadas dimensiones de análisis:

1. Concepción de comunidad
2. Concepción de trabajo comunitario
3. Presencia o no de la dimensión ética del trabajo comunitario
4. Presencia de la formación personal del estudiante en relación con el mejor desempeño profesional en el campo comunitario

Para este fin, se utilizaron dos instrumentos: la Ficha 1: Sobre los sílabos o cursos (ver Apéndice A) y Ficha 2(ver Apéndice A): Sobre el plan de estudios o el diseño de programa de cada universidad. Ambos instrumentos fueron adaptados para la investigación a partir del trabajo desarrollado por Winkler et al. (2012) en el proyecto “Cuestiones éticas en la práctica, la formación y la investigación en PC 2008-2010”.

## **Procedimiento**

Luego de tomar contacto con todas las universidades de Lima que cuentan con programas de psicología y de recibir sus respuestas de aceptación para participar en la investigación, se solicitaron sus planes de estudio para identificar el tratamiento de la dimensión ética y se tomó en cuenta la manera en que las universidades incorporaron en sus diseños formativos (sílabos y planes de estudio) las cuatro dimensiones de análisis establecidas por Winkler et. al. (2012), gracias a lo cual se identificó los sílabos a incluir en la investigación.

Se visibilizó en la Ficha 1 y Ficha 2 el tratamiento de la dimensión ética a través de la manera en que las universidades incorporaron en sus diseños formativos las cuatro dimensiones de análisis (concepción de comunidad, concepción de trabajo comunitario, presencia o no de la dimensión ética del trabajo comunitario y presencia de la formación personal del estudiante en relación con el mejor desempeño profesional en el campo comunitario).

Se empezó, con la Ficha 1, por el análisis de los sílabos de cada curso correspondiente a una determinada universidad. Esta ficha permitió identificar aspectos del diseño (sumilla, objetivos, descripción de contenidos, metodología, evaluación y bibliografía), del trabajo aplicativo (concepciones del trabajo comunitario –con, para o en la comunidad–, la manera en la que se presenta o no el contexto político y cómo se explicita la ética) y de la enseñanza (estrategias de enseñanza y formación personal para el trabajo comunitario).

Sobre la base de la información obtenida de las cuatro dimensiones de análisis, se utilizó la Ficha 2 para aproximarnos a la orientación (plan de estudio) de cada universidad. Y en tanto estas dimensiones nos permitieron ver los elementos más relevantes de la dimensión ética, se inició el análisis de contenido de las 12 universidades a partir de la elaboración de una matriz que identificó determinados puntos de encuentro y tendencias de tratamiento de la dimensión ética.

### Aspectos éticos

Con el respaldo de la maestría en PC de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y en el marco de la Investigación de la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria, se diseñó una carta (ver Apéndice C) en la cual se da cuenta de los propósitos y procedimientos de la presente investigación con la finalidad de invitar a participar las universidades para participar en el estudio. Tal participación consistiría en el envío de los planes de estudio y, posteriormente, de los sílabos seleccionados; asimismo, se les invitaba a la reunión de devolución de los resultados. En este sentido, es importante considerar que únicamente se trabajó con aquellas universidades que consintieron su participación y decidieron mandar la información requerida.

La investigación no pretende discernir y develar qué universidad cuenta o no con la dimensión ética en la formación profesional, sino más bien indagar de qué maneras se presenta la dimensión ética y, a partir de ello, propiciar la reflexión. Por tal motivo, se preserva la confidencialidad de cada una de las universidades participantes. Así, en la presentación de resultados se ha reemplazado el nombre de cada universidad por una letra del alfabeto griego, y tanto las conclusiones como las sugerencias se presentan de manera global.

Por otro lado, previamente a la futura publicación de los resultados, se ha realizado una reunión de entrega de resultados con representantes de las universidades participantes, la cual ha alimentado la reflexión de las conclusiones y recomendaciones. Así mismo, se espera haber contribuido al encuentro, establecimiento y fortalecimiento de un vínculo para trabajo en conjunto más allá de la presente investigación.

## Resultados y Discusión

Este apartado presenta los resultados y la discusión de la investigación. Para tal efecto, se expondrá aspectos generales de la revisión de los planes de estudio desde una mirada global que permita una aproximación contextual. Luego se abordará el diseño y los contenidos de los sílabos y, a partir de ellos, las concepciones centrales sobre la dimensión ética en la formación.

Cabe tener en cuenta que el presente estudio se limita al análisis curricular; es decir, tanto el contenido real de las clases, como la visión que cada docente imprime en ellas, escapa a los alcances de este trabajo. Así mismo, se debe aclarar que el diseño de los sílabos responde a variables como el modelo institucional, la configuración del equipo docente (experiencias, especialidades, enfoques y el aspecto político de cada facultad, escuela, carrera o universidad) y la importancia y autonomía que cada docente le otorgue; lo cual no necesariamente llega a ser reflejado en el análisis expuesto.

Sin embargo, la presente investigación posibilita un aporte significativo para iniciar la comprensión de las características de la formación en PC en su dimensión ética y, con ella, su coherencia con los principios de la PC en los programas de psicología existentes en Lima y nos aproxima a la situación en todo el país, debido a la concentración de estos programas en la capital.

### Aproximación contextual

En lo que sigue (ver tabla 2), se analizará cómo las universidades consideran a la Psicología dentro de su estructura (carreras, escuelas y facultades) y a la PC dentro de sus planes de estudio (cursos y especialidades). Analizar estos datos coadyuvará a determinar el posicionamiento que ambas tienen en cada universidad, lo que permitirá abordar luego los planes de estudio.

La Psicología como programa de formación ha sido considerada de tres maneras (facultad, escuela o carrera). Cada universidad puede contar con una o más de una a la vez.

Tres universidades cuentan con carrera de Psicología, una de ellas no tiene escuela o facultad ni curso o especialidad de PC. Dos universidades cuentan con una facultad ligada a ciencias de la salud y trabajo social respectivamente. De estas últimas, solo una presenta curso de PC.

Tabla 2

*Ubicación de la Psicología en las universidades participantes*

Universidad	Programa de Psicología			Psicología Comunitaria	
	Facultad	E.A.P.	C.P.	C.d.P.	E.d.P.
Alpha	Letras y Ciencias Humanas	Psicología	N.C.	Social Comunitaria	Social
Beta	Medicina Humana y Ciencias de la Salud	Psicología Humana	N.C.	Comunitaria	N.C.
Gamma	N. C.	N. C.	Psicología	N. C.	N. C.
Delta	N. C.	Psicología	N. C.	N. C.	N. C.
Epsilon	Psicología	N. C.	N. C.	Comunitaria	N. C.
Zeta	Psicología y Humanidades	N. C.	N. C.	Social Comunitaria	N. C.
Eta	Psicología y Trabajo Social	N. C.	Psicología	Comunitaria	Social
Theta	Psicología	N. C.	N. C.	Comunitaria	Social
Iota	Psicología	Psicología	N. C.	Comunitaria	Social – Comunitaria
Kaapa	Psicología	N. C.	N. C.	Social Comunitaria	Social Comunitaria
Lambda	Ciencias de la Salud	N. C.	Psicología	N. C.	N. C.
Mu	Psicología	Psicología	N. C.	Psicología Comunitaria	Social Organizacional
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>6</b>

Nota. E.A.P. = Escuela Académico Profesional; C.P. = Carrera Profesional; C.d.P. = Curso de Psicología; E.d.P. = Especialidad de Psicología; N.C. = No cuenta con el ítem. Elaboración propia basada en la información recogida del grupo de estudio.

Cinco universidades poseen escuela, a la cual denominan Escuela Académico Profesional de Psicología. Cuatro de ellas tienen a la vez facultad y la restante no cuenta con carrera, facultad, especialidad ni curso de PC.

Diez universidades existen con facultad, de las cuales cinco son de Psicología específicamente, dos comparten otra disciplina o campo (Trabajo Social y Humanidades), tres no incluyen en la denominación de su facultad la palabra *Psicología* (Medicina Humana y Ciencias de la Salud, Letras y Ciencias Humanas y Ciencias de la Salud), seis cuentan con especialidad (dos de Psicología Social Comunitaria, tres de Psicología Social y una de Social Organizacional) y nueve poseen un curso de PC (tres se denominan Psicología Social Comunitaria y seis, Psicología Comunitaria).

Se identifica una relación entre las universidades que cuentan con escuela y facultad o solo facultad de Psicología y las que poseen especialidad y curso de PC. Así mismo, encontramos que las dos facultades relacionadas con ciencias de la salud no

poseen especialidades vinculadas a la PC y que de las seis universidades que no tienen especialidad en psicología social o social comunitaria, solamente tres sí cuentan con curso de PC. También se da el caso de que las universidades que sí cuentan con carreras en psicología, no cuentan con escuelas de psicología y, a su vez, son las que evidencian mayor carencia o necesidad de posicionamiento de la psicología como programa y de la inclusión de la PC.

Un 42 % de universidades (cinco) considera una denominación de sus escuelas en relación con la psicología; sin embargo, ello no se relaciona con una independencia a nivel de las facultades a las que pertenecen, pues de solo dos cuentan con facultades denominadas únicamente *Psicología*). Es decir, las escuelas por sí solas no reflejarían necesariamente el posicionamiento de la Psicología a nivel institucional.

En cambio, sí se refleja un posicionamiento en las diez universidades que cuentan con Facultad (83%), puesto que si sumamos aquellas que en su denominación utilizan la palabra *Psicología* –sola (cinco) o acompañada (dos)–, resultan siete universidades (58% del total de participantes). En otras palabras: a más cantidad de facultades, más posibilidad de encontrar a la Psicología de manera específica, por lo cual, contar con facultad de Psicología se correlacionaría con la independencia y el desarrollo de la Psicología como programa institucional. Esto se ve reforzado al identificar que de las seis universidades que cuentan con especialidad referida a lo social, el 100% tiene a la vez facultad.

Es importante señalar que la PC ha logrado incorporarse como especialidad (dos universidades) y, si bien aún su porcentaje es mínimo (17 %), resulta alentador vincular este dato con el hecho de que existan tres universidades que poseen la especialidad de Psicología Social, pues esta da origen a la PC. Así, el 42% de las universidades participantes cuenta en sus programas con especialidades relacionadas con el ámbito social de la Psicología y la psicología comunitaria es parte de la formación.

Ello sin tomar en cuenta aquella universidad que cuenta con la especialidad de Psicología Social Organizacional, en la que lo social todavía no se ha independizado de lo organizacional debido a sus contenidos estrechamente relacionados con los recursos humanos y el sector empresarial, como se comprueba en el análisis de su plan de estudios.

A este avance, se le suma el 75% de universidades participantes que poseen un curso de Psicología Social Comunitaria o PC, lo cual demostraría que en las universidades de Lima se encuentra presente con gran incidencia e interés el aspecto

social de la psicología, en particular el ingreso de la PC, al menos en la estructura y el diseño de los programas.

De las 12 universidades participantes (ver tabla 3), se ha analizado nueve sílabos de Psicología Social Comunitaria o PC y 25 de cursos afines, once sílabos de Psicología Social y uno denominado Cambio Social, siete sílabos de contenidos relacionados con lo técnico (dos a técnicas, uno a estrategias, dos a intervención y dos a evaluación y diagnóstico) y tres relacionados con la problemática de la población (Psicología de las Poblaciones en riesgo, Problemas Psicosociales e Intervención en Problemas Psicosociales). Así mismo, tres sílabos se relacionan con el aspecto preventivo o clínico (Psicología Preventiva, Promoción y Prevención, Clínica Comunitaria).

El número promedio de sílabos analizados en cada programa por universidad (seis universidades) es de tres. Así mismo, en tres universidades hubo solo uno y en otra solo dos. El total de 34 sílabos corresponden a nueve sílabos en dos universidades públicas (26%) y 25 sílabos en 10 universidades privadas (74%). Las universidades públicas destacarían en la incorporación en diseños vinculados a la psicología social y comunitaria, lo cual se reflejaría en que solo en dos universidades se encuentren más de la cuarta parte de los sílabos seleccionados.

Aproximadamente el 21% de los cursos analizados corresponden a contenidos vinculados a las técnicas de intervención, lo cual se podría deber a la necesidad de incorporar técnicas y herramientas propias de la psicología social y comunitaria en los diseños formativos para identificar un reconocimiento positivo en cuanto a la efectividad de los mismos; sin embargo, también se debe considerar el riesgo de usarlas sin el trasfondo de los principios de la PC, pues el diseño de la formación podría caer en cierto tecnicismo (Castro, 2013; Dobles, 2009; González, 2009, 2014; Wiesenfeld, 2012; Winkler, et. a 2012).

En relación con este resultado, tres universidades poseen sílabos vinculados a la problemática de la población y se refieren a una mirada de la población o comunidad entendida como problema. Así mismo, son tres los sílabos ligados al aspecto preventivo y clínico.

Si conectamos la aparición de sílabos vinculados a lo técnico, el relacionamiento de la comunidad como problema y la presencia de lo clínico y preventivo, podríamos observar que, si la dominancia de lo técnico nos puede acercar a la instrumentalización de la intervención, se pierde de vista a la persona, su contexto y situación de poder sobre él.

Tabla 3

*Sílabos analizados*

Gestión	Universidad	Cursos	Cursos PC	Cursos Afines	Total Cursos	
Pública	THETA	Psicología Comunitaria	1	5	6	
		Técnicas de Participación Social I				
		Técnicas de Participación Social II				
		Estrategias y Programas de Intervención I				
		Psicología Social				
		IOTA	Psicología Comunitaria	1	2	3
			Psicología Social			
			Psicología Preventiva			
	Privada	ALPHA	Psicología Social Comunitaria	1	2	3
Psicología Social						
Intervención Clínica Comunitaria						
BETA		Psicología Comunitaria	1	2	3	
		Psicología de las Poblaciones en Riesgo Social				
		Psicología Social				
GAMMA		Problemática Psicosocial	0	1	1	
DELTA		Intervención en Problemas Psicosociales	0	3	3	
		Programa de Promoción y Prevención				
		Psicología Social				
EPSILON		Psicología Comunitaria	1	0	1	
ZETA		Psicología Social Comunitaria	1	2	3	
		Psicología Social I				
		Psicología Social II				
ETA		Psicología Comunitaria	1	2	3	
		Psicología Social				
		Proyectos de Intervención comunitaria				
KAPPA		Psicología Social Comunitaria	1	4	5	
		Psicología Social				
		Evaluación y Diagnóstico Comunitario				
	Evaluación y Diagnóstico Psicosocial					
	Programas de Intervención Psicosocial					
LAMBDA	Psicología Social	0	1	1		
MU	Psicología Comunitaria	1	1	2		
	Psicología Social					
<b>Total</b>			<b>9</b>	<b>25</b>	<b>34</b>	

Nota. Elaboración propia basada en la información recogida de las universidades participantes

Además, considerar a la comunidad como problema evidencia la invisibilización del sujeto, su individualidad, agencia y poder de transformación. Por su parte, la

tendencia de la intervención clínica y preventiva se presenta con un sesgo médico que aleja del análisis la realidad de las estructuras sociales y reduce los problemas estructurales a problemas personales (Martín-Baró, 2006). Entonces, estos contenidos no favorecerían a la perspectiva correspondiente a los principios de la PC y su dimensión ética.

Sin embargo, se observa que de los 34 sílabos analizados correspondientes a las 12 universidades, 20 se refieren al aspecto social de la Psicología –ello sin sumar uno denominado *cambio social*–, lo cual reforzaría también, en este nivel de análisis, el creciente interés e incorporación de los contenidos relacionados con estos cursos en el diseño de los programas.

Entonces, del análisis de los cursos podríamos observar que si bien existe un mayoritario interés o preocupación por incorporar cursos que buscan desarrollar en las y los estudiantes capacidades para el trabajo de carácter social, solo en la minoría de las universidades consiguen hacerlo en concordancia con los principios y la dimensión ética de la PC en cuanto a la manera en que se están desarrollando sus contenidos.

### **Diseño y contenidos**

Se ha encontrado diversos tipos de diseño de sílabos; por el ejemplo, el 50% de las universidades sigue un modelo por competencias y el otro 50%, por asignaturas. La mayoría de los diseños (ocho) contemplan estructuras donde se releva el fundamento, objetivo o competencia a desarrollar; mientras que la minoría (cuatro), consignan meramente el aspecto programático del curso. Solo en el caso de una universidad se observó el componente específico denominado *actitudes, valores y ética profesional*.

En la mayoría de los casos (ocho), el desarrollo de contenidos de cada sílabo no explicita cómo se logrará los objetivos contemplados en el diseño, tampoco existe correspondencia entre otros elementos de los sílabos (métodos y bibliografía). Esto podría plantear interrogantes respecto a (a) la rigurosidad e importancia del sílabo como instrumento para estructurar el diseño de los cursos, (b) el tipo de manejo (como capacidad) y poder (como posibilidad de ejercer algún cambio) que las y los docentes tienen frente a los sílabos que ejecutan en el desarrollo de cada curso, (c) la dificultad de describir cada uno de estos campos (objetivos, métodos y bibliografía en relación a contenidos vinculados a la PC) y mostrarlos de manera coherente entre sí.

Se encontró que en la mayoría de casos (siete) la bibliografía data de más de 30 años de antigüedad, es escasa –a excepción de dos universidades (una pública y la otra privada)–, incorpora más autores extranjeros (y en menor medida latinoamericanos) y no consignan a las y los autores más representativos de la PC. Asimismo, son pocos los sílabos con publicaciones de experiencias desarrolladas en el Perú, y estas pocas suelen vincularse al conflicto armado interno e intervenciones psicosociales (drogadicción, pandillas, violencias, etc.).

Ya que la bibliografía ayuda a identificar la orientación de modelos en las universidades (González, 2009, 2014), se puede afirmar que los datos recogidos (elección de determinados autores y publicaciones peruanas), así como el contenido programático del curso, revelarían el desarrollo mayoritario de cursos vinculados a la salud mental (atención primaria, prevención, promoción) desde enfoques más bien individualistas y médicos, generalmente centrados y limitados a la problemática, donde lo social sirve solo de contexto geográfico referencia, y no como escenario a problematizar y accionar para transformarlo.

Al respecto, Dobles (2009) advierte que el discurso psicológico con individualismo metodológico es extremadamente funcional –como dispositivo autoritario y normativo– para el orden social imperante, pues contribuye al discurso que propone al individuo como responsable de los problemas estructurales. Esto constituye un aspecto crítico en términos éticos en cuanto a la formación de los profesionales de Psicología.

Si bien la mayoría de los sílabos contempla horas de práctica, estas no se visibilizan en los contenidos programáticos, y en solo cuatro universidades –por lo menos en un curso– se logra describir cómo se trabajará con la comunidad (participación, fortalecimiento, etc.). Además, existen programas de PC que desarrollan la práctica separada de la enseñanza, aun cuando la PC requiere el desarrollo simultáneo y retroalimentador de teoría y práctica (Montero, 2011).

Estas propuestas formativas reflejarían el carácter institucional de modelos empresariales de universidad que privilegian el mercado en desmedro de la persona y la población; es decir, las relaciones de poder también se disputan en las ciencias del saber al punto que los grupos hegemónicos perpetúan sus posiciones al dificultar el acceso de profesores con pensamiento diferente y al resistirse a incluir lo “político” (crítica a la realidad social y apuestas por su transformación) en sus enseñanzas (De Sousa, 2010;

Dussel, 2007; Galafassi, 2011; González, 2009; Montero, 2013; Puiggrós, 1996; Velázquez, M. 2010, Velázquez, T. et al. 2011).

Por todo ello, planteamos que en las diversas experiencias de PC se han construido distintos modelos y maneras de concebirla, pero que –en líneas generales– no se está asumiendo a la PC como propuesta disciplinaria que contiene un nuevo cuerpo paradigmático con dimensiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas que guardan relaciones inseparables y coherentes entre sí (Castro, 2013; De Alarcón, 2008; Díaz, 2007; González, 2009, 2014; Martín-Baró, 2006; Montero, 2007, 2011). Pero sí se la consideraría un campo orientador del que se extrae algunas características o contenidos (el uso de técnicas y de categorías como *comunidad* y *participación*).

La dimensión ética toma distintas formas de presentación en los sílabos, mayormente se asocia a lo deontológico pero no a los principios de la PC (Castillo & Winkler, 2010; Winkler et al. 2012). Solo en tres universidades se identificó plenamente a la PC como dimensión paradigmática –en relación con su carácter político orientado a un cambio estructural– y en el caso de una universidad esta dimensión fue identificada solo parcialmente de manera coherente con su carácter, es decir, se encontraron a la vez, algunos aspectos coherentes con la dimensión ética y otros que no.

Siguiendo con el análisis del diseño de los sílabos, lo ético suele presentarse en sumillas, objetivos y competencias, pero estar ausente en contenidos programáticos y bibliografías. Aquellos sílabos que contaban con esta dimensión no necesariamente guardaban relación con sus demás componentes. Por ejemplo, se ha encontrado una gran tendencia a identificar y priorizar en la intervención “el problema”. La población es caracterizada por aquello que “padece” y que debe ser atendido y resuelto por el profesional. Ello conlleva aspectos como el no reconocimiento del otro como sujeto, pues lo que lo define son las problemáticas que además son identificadas por el “especialista”. En este sentido se estaría dejando de lado los recursos, la particularidad y diversidad de la comunidad. Por otro lado, el hecho de tener una mirada de “especialista” ya está planteando una relación vertical que no involucra intercambio de saberes sino legitimización de uno solo.

Esta situación corrobora la advertencia de Serrano-García & Vargas (1993) y Díaz (2007) sobre potenciales incongruencias entre los discursos académico-profesionales, epistémico-ideológicos y las prácticas concretas de la PC en cuanto a la (a) visión tecno-instrumental; (b) falta de una noción fundacional respecto a su

definición; (c) debilidad en la existencia de una racionalidad disciplinar; (d) falta de una perspectiva interdisciplinaria en el quehacer profesional; (e) persistencia de dicotomías entre teoría/práctica e investigación/acción.

En menor medida que lo anterior, lo ético se trabaja también de manera no explícita, pues se consideran definiciones relevantes –sobre el reconocimiento del sujeto como actor, la orientación hacia el cambio o la transformación, el empoderamiento o fortalecimiento y el rol de la PC– que no siempre se visibilizan en la parte práctica de los sílabos. Los sílabos que presentaron aspectos éticos fueron, en su mayoría, aquellos correspondientes a cursos como PC o Psicología Social Comunitaria y afines a esta última (Intervención en PC, Estrategias y Diseño de Intervención Psicosocial o Comunitaria).

Todo aquello nos lleva a retomar lo planteado por Anicama (2003), Herazo (2012) y Wiesenfeld (2006): urge trabajar en la formación pues el aporte de la PC no es solo resolver problemas prácticos, sino producir conocimientos nuevos social y éticamente relevantes. Sobre todo, cuando aún no existen instancias que normalicen o discutan situaciones de implicancia específicas de la ética en la PC. Por lo tanto, haría falta construir lineamientos éticos puntuales que contribuyan a la articulación del análisis de su situación, en la evaluación, discusión y caminos posibles de su quehacer (Apel & Dussel, 2005; Cantera, 2004; Díaz 2007; Lopes, 2001; Winkler, 2007; Winkler et al., 2012).

### **Concepciones centrales sobre la dimensión ética en la formación**

Las categorías de análisis iniciales (concepción de comunidad, concepción de trabajo comunitario, presencia o no de la dimensión ética del trabajo comunitario, presencia de la formación personal del estudiante en relación con el mejor desempeño profesional en el campo comunitario) se han organizado a partir de la revisión del diseño y los contenidos curriculares. Han resultado tres categorías (comunidad, trabajo comunitario y dimensión ética) con sus respectivas subcategorías (comunidad como actor social, problemática o contexto; trabajo comunitario orientado a transformación social, la comunidad, problema específico; y dimensión ética con presencia explícita o ausencia explícita), que se precisarán a través de los criterios de inclusión utilizados y sus niveles de relacionamiento. Cabe señalar que estos niveles son de carácter complejo ya que comparten elementos entre sí.

**Figura 2.** Relación entre categorías de análisis y la dimensión ética presente en los sílabos



Figura 2. Categorías principales para la comprensión de la dimensión ética en los diseños formativos. Elaboración propia basada en el análisis de información recogida del grupo de estudio.

Finalmente, sobre la base de dichas categorías, en la figura 2 se han establecido tres niveles según la manera en la que aparece la dimensión ética: nivel 1 (nula o baja aparición de la dimensión ética), nivel 2 (moderada aparición de la dimensión ética) y nivel 3 (coherente aparición de la dimensión ética) En la figura 3 se ubican los programas de cada universidad que reflejan cómo se incorpora la dimensión ética en la formación en PC.

En la figura 2 se grafican tres categorías con sus respectivas subcategorías. La categoría *comunidad* responde a la concepción de comunidad –relación con el otro– encontrada en los sílabos. A partir de ello, se ha identificado tres concepciones o subcategorías que describen una concepción de comunidad como actor social, como problemática y como contexto. El análisis del contenido curricular arroja la presencia de diversas subcategorías –incluso opuestas– en un mismo sílabo de curso. Sin embargo, para ubicar los niveles –definidos y explicados más adelante– ha sido necesario considerar la tendencia mayoritaria en cada uno.

La subcategoría *como actor social* refiere a la concepción de comunidad como entramado de interrelaciones con su contexto cultural, político y económico, así como con problemáticas, recursos y poder para transformar su propia vida y su contexto social. Existe interés por conocer las características de la comunidad y la única vía para

ello es la comunidad misma. Se busca desarrollar vínculos para la construcción conjunta de nuevas realidades a partir del ejercicio de su poder. Este ejercicio es alentado en términos de fortalecimiento por el actor externo (psicólogo).

La subcategoría *como problemática*, concibe la comunidad como un todo al cual se le reconoce su particularidad cultural, dinámicas propias, recursos y limitaciones; es decir, la orientación para el trabajo es a partir de sus problemáticas (violencia, drogadicción, embarazo adolescente, pandillaje, *bullying*, etc.), pero estas no necesariamente se vinculan con su contexto estructural ni se plantea la transformación para el cambio social. La comunidad requiere un agente externo que establece prioridades, modos y procesos para la intervención con el objetivo de empoderarla y solucionar sus problemas, por ello es concebida como objeto receptor de las intervenciones.

La subcategoría *como contexto* comprende a la comunidad como contexto de intervención: no es concebida como actor, sino como objeto explorado. También se le reconoce a partir de sus problemáticas, pero sin recursos ni capacidades. No se consideran aspectos particulares, culturales, históricos, etc., pues es un ente pasivo y receptor. La relación se establece verticalmente, de arriba a abajo, donde el agente externo es el técnico experto y “salvador”.

La PC no busca paliar problemas, sino propiciar la transformación de las personas y sus contextos. Este objetivo se encuentra ligado al desarrollo de procesos compartidos, participativos y comprometidos donde todos tengan voz y acción. La idea central en la episteme de la relación en la PC es la apertura al otro. Frente a ello, y en relación con la formación profesional, para Castro (2013) existe urgente necesidad de proponer cambios en una estructura curricular sesgada a lo clínico, asistencialista, simplista y ajena a la realidad que se desarrolla y propicia en el marco de las subcategorías ligadas a la concepción de comunidad como “problema” “contexto”, lo cual significa un tratamiento discordante entre la dimensión ética y los planteamientos del contenido curricular (Winkler et al., 2012).

La categoría *trabajo comunitario* responde a la concepción acerca de cuál es la finalidad que se persigue al intervenir en la comunidad y se vincula directamente con la categoría anterior.

La subcategoría *orientado hacia la transformación social* considera que el trabajo comunitario se enmarca en el reconocimiento de un determinado contexto histórico y plantea una relación horizontal y de construcción conjunta de comienzo a fin (interno-

externo), es decir, propicia el ejercicio ciudadano. Es político pues consiste en conocer e identificar recursos y aspectos problemáticos para motivar tanto la participación como el ejercicio del poder con miras a la transformación y el cambio social.

Considerando la coherencia de diversos aspectos (ontológicos, epistemológicos, metodológicos, éticos y políticos), prioriza el trabajo con sectores en pobreza desde un acercamiento de sensibilidad, compromiso o responsabilidad social y descarta la intervención clinicista-médica o psicopatologizadora además de las posturas asistencialistas.

La subcategoría *orientado al cambio de la comunidad* concibe el trabajo comunitario en relación con los principios teóricos de la PC. Identifica a la comunidad como actor en el reconocimiento y respeto por la diversidad, y desde ello plantea una relación horizontal. Puede incluir modelos de intervención (orientados a la salud mental, atención primaria y prevención) que parten de problemáticas enmarcadas en la realidad nacional e internacional; sin embargo, estos son considerados únicamente escenarios pues no se explicita su relación con la comunidad. Se plantea el cambio como finalidad, pero este no se reconoce en términos estructurales ni para la transformación social.

La subcategoría *orientado a la solución de problemas específicos* desarrolla una concepción del trabajo comunitario donde no se reconoce la particularidad contextualizada de la comunidad que es mirada desde afuera y desde arriba pues parte de categorías predefinidas de problemáticas identificadas por el actor externo. La psicóloga o el psicólogo, es un técnico líder y gerente que diseña y aplica programas de solución, mientras que la comunidad puede participar –previa capacitación a cargo del externo– en calidad de voluntaria. Se identifica la incongruencia entre un discurso teórico orientado, en algunos casos, al cambio social; pero en la práctica se desarrolla con elementos contrapuestos a ella, pues imperan enfoques médicos, clinicistas, cognitivos conductuales, de salud mental comunitaria y de clínica comunitaria.

Esta subcategoría se ha encontrado claramente delimitada. En la minoría de casos, la transformación estructural se concibe como finalidad o propósito del trabajo comunitario. Eso es sustancial, pues si la PC no reconoce y aborda las contradicciones inherentes a las estructuras del sistema, no tendrá el potencial para mejorar las características de su intervención dirigida a los intereses del pueblo. No basta reconocer su contexto sino entenderlo y abordarlo en los sentidos que sean necesarios, solo así podrá desarrollarse a partir de los retos planteados por los actuales escenarios históricos, políticos, económicos, socioculturales, comunicacionales, entre otros, y responder como

disciplina a los retos que plantean sociedades opresoras como las nuestras (Kagan, & Burton, 2001; Burton, 2002; Saforcada et al., 2007).

La presencia de la subcategoría –que toma como finalidad el abordaje de problemas por el experto técnico– refuerza lo mencionado por Krause (2007), quien critica el accionar de los psicólogos comunitarios, cuando se fomenta la representación de un experto en brindar apoyo psicosocial desde posturas asistenciales que reproducen las perspectivas tradicionales de trabajo clínico en individuos o grupos. Esto contribuiría a determinados modelos de individuos y de relaciones de poder dependientes, tal como lo propugnan las políticas estatales en muchos países latinoamericanos. Por ello, a decir de Burton (2002), es fundamental reconocer la naturaleza conflictiva de la sociedad y la omnipresencia del poder. El poder debe ser entendido no solo como interpersonal, sino también en términos de su organización en la sociedad. En ese sentido, coincidimos con Dobles (2009) en que la PC debiera plantearse desde un pensamiento crítico que parta de la precariedad del orden social y de la necesidad de su transformación a través de la acción humana.

La categoría *ética* responde a cómo en los sílabos y planes de estudio se han considerado y descrito aspectos relacionados con lo ético. En función de su aparición o no, se han identificado dos subcategorías.

La subcategoría *presencia explícita* refiere a diseños de programas que fomentan el posicionamiento del estudiante como actor social; es decir, que conoce su realidad (cultural, económica, política), promueve su identificación con ella y busca que se la problematice críticamente y busque su propia aportación. Plantea como primordial el reconocimiento integral y horizontal del otro pues es vital su participación y el fortalecimiento de su poder para la transformación y el cambio social a partir de la libertad, la justicia, la equidad y el ejercicio de su ciudadanía. Pone énfasis en el acompañamiento del proceso de formación teórica y práctica del estudiante, plantea metodologías que propician la discusión y construcción colectiva de propuestas. En otros casos, incorporan lo deontológico como aquellas normas que recuerdan los aspectos éticos a mantener en el trabajo comunitario; así mismo, plantea imprescindible ahondar en el rol del psicólogo comunitario.

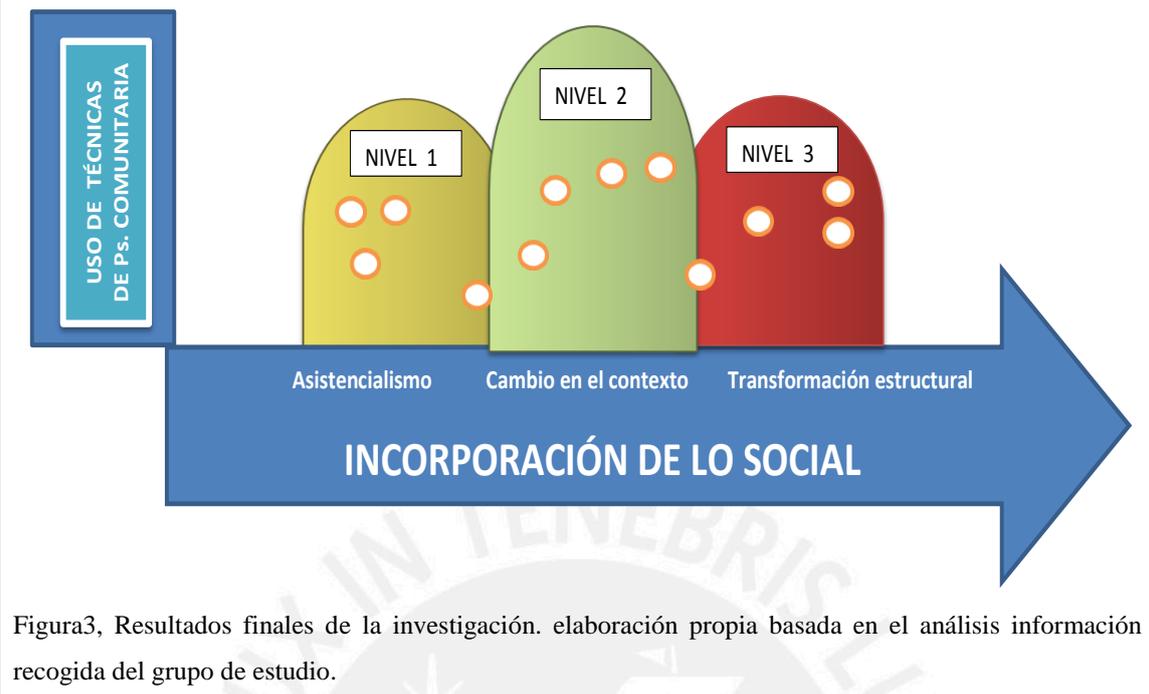
La subcategoría *ausencia explícita* alude a programas en cuyos diseños no se identifica el reconocimiento del otro ni se evidencia actividades y contenidos relacionados con la ética. La comunidad es vista como contexto-objeto, no se reconoce su diversidad, incluso, en algunos casos, se observa la presencia de cursos referidos

exclusivamente a valores o deontología, pero no están orientados a la PC, sino exclusivamente a la clínica o a las normas que los estudiantes deben seguir, al punto de haberse encontrado cursos como “Obediencia a la autoridad”.

El desarrollo de la dimensión ética en la formación no inicia al asistir a la comunidad en el trabajo de práctica, sino en su incorporación transversal en los cursos (diseño, contenidos e implementación) que orientan al estudiante como persona. La ética, así vista, no se limita a normas a seguir en el ámbito de trabajo, por el contrario, se orienta y visibiliza en los posicionamientos y principios en las psicólogas y psicólogos en formación. Ello se da desde las vivencias de sensibilización, acercamiento y problematización de su realidad con miras a la elaboración de respuestas desde la teoría y la acción. Estas respuestas deben entenderse de manera absolutamente ligada a la praxis. Sin embargo, el análisis que nos llevó a considerar estas dos subcategorías nos indica que, si bien existe la presencia de la dimensión ética en los sílabos, esta se presenta de manera coherente en la minoría de los casos. Tal resultado coincide con lo mencionado por varios autores (Montero, 1994, 2004, 2007; Mori, 2009) que plantean, con preocupación, la ausencia, invisibilización o incorporación accesoria de la misma.

Con respecto a la diferenciación entre lo deontológico como normativa y lo ético como tal, Dussel (1998) nos presenta esta última como un principio de vida, dignidad y libertad ligada a la liberación en especial del oprimido. Por lo que aún la mención de lo deontológico sin esta base y sus posibles procedimientos no bastaría para considerar la incorporación de la dimensión ética, pues ella apelaría a un modo de concepción de persona y de realidad, de posicionamiento y relacionamiento (Montero, 2004; Pasmánik & Winkler, 2009). Crea, al mismo tiempo, un espacio de acción ciudadana que permite la expresión de las comunidades y, por lo tanto, el ejercicio de la democracia, lo cual es inseparable del carácter político de la acción comunitaria en relación con la finalidad del conocimiento producido (Viera, 2008; Wiesenfeld, 2006; Winkler, et al. 2012). Sin la consideración y ejercicio de lo anterior, como planten Prilleltensky (2006) y Prilleltensky & Nelson, (2002), se contribuiría periféricamente al mejoramiento, en el mejor de los casos, pero no a la transformación.

En cuanto a la relación de las categorías de análisis explicadas en la Figura 2, se han identificado tres niveles en el tipo de aparición de la dimensión ética: nula o baja, moderada y coherente.

**Figura 3.** Presencia de la Dimensión ética de la formación en PC**Nivel 1: nula o baja aparición de la dimensión ética.**

Aquellos que conciben a la comunidad “como contexto” se adhieren a la concepción de un trabajo comunitario únicamente centrado en el abordaje de problemas por parte del técnico experto. Su dimensión ética está ausente de manera explícita.

**Nivel 2: moderada aparición de la dimensión ética.**

Los que la conciben como problemática se inscriben en una concepción de trabajo comunitario restringido al cambio de la comunidad y a abordajes de problemas por el técnico experto. Por lo tanto, presentan la dimensión ética de manera explícita y, en algún caso, con ausencia explícita.

**Nivel 3: coherente aparición de la dimensión ética.**

Aquellos que conciben a la comunidad como un actor social están relacionados con la concepción de trabajo comunitario orientado hacia la transformación estructural como restringida al cambio a la comunidad y demuestran una presencia explícita de la dimensión ética.

De las doce universidades analizadas, encontramos que tres de ellas conciben la comunidad como actor social orientado a la transformación social en términos estructurales, mientras una la concibe de este modo, solo de manera parcial. Las tres primeras presentan cierta coherencia interna en sus sílabos, esto es, manifiestan

explícitamente el factor ético en sus objetivos, contenidos, metodologías, prácticas en comunidad y bibliografía.

Otras tres universidades conciben a la comunidad como actor social solo orientado al cambio de la comunidad y presentan lo ético explícitamente y en coherencia moderada, mientras que una universidad evidencia parcialmente estos aspectos. Por último, los sílabos de las universidades restantes se enfocan en prácticas clínicas. De estas, tres universidades conciben la comunidad como problema y la orientan a un cambio comunal o poseen una visión asistencial y técnica (Díaz, 2008); en otras palabras, muestran explícitamente una ética contraria a la PC. Asimismo, una universidad evidencia estos aspectos solo parcialmente, es decir, contiene lo descrito y algún otro elemento correspondiente a un nivel siguiente.

En la figura 3, encontramos que todas las universidades participantes evidenciaron una importante preocupación por lo social que se advierte en la incorporación de contenidos en los sílabos. Observamos que donde hay nula o baja aparición de la dimensión ética, también existe mayor tendencia al asistencialismo; donde hay una presencia moderada, encontramos una preocupación e incorporación de lo social que conlleva al trabajo por un cambio a nivel del contexto como referencia; por último, donde existe una presencia coherente de la dimensión ética, esta se corresponde con una preocupación e incorporación de lo social que plantea un trabajo orientado a la transformación estructural.

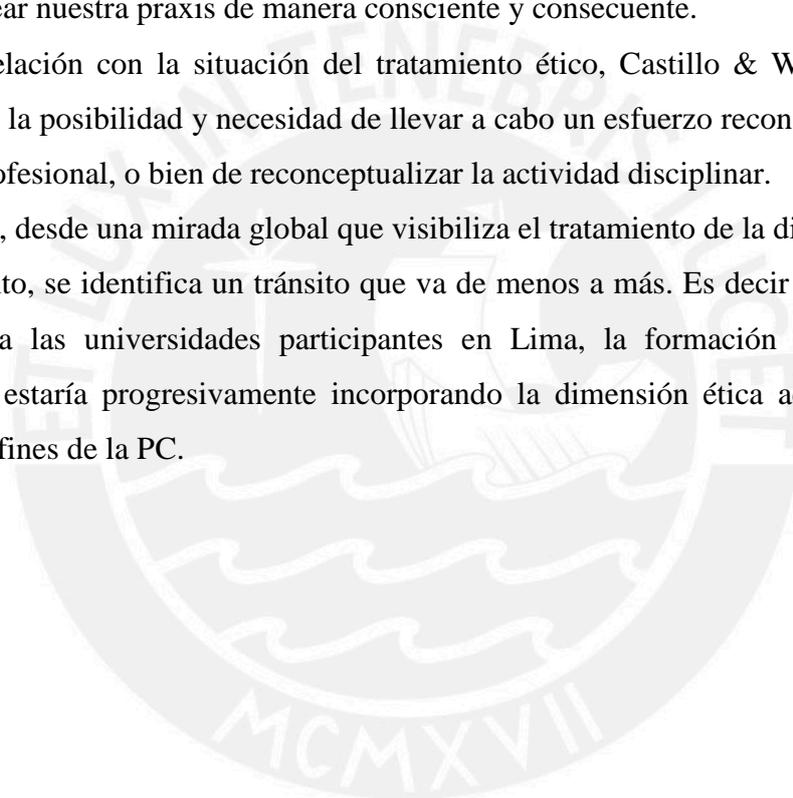
En cuanto al orden de prevalencia de estos niveles, encontramos que mayoritariamente aparece el nivel 2 (moderado 38%) a continuación el nivel 1 (nulo o bajo 32%) casi junto al nivel 3 (coherente 29%). La diferencia entre estos dos últimos sería que se encontró una universidad que se ubicó en el límite del nivel 1 y 2, tendiendo al 1, y otra entre el nivel 2 y 3. Así mismo, señala que en todos los casos se ha encontrado un uso de técnicas de la PC.

Finalmente, podemos decir que el tratamiento de la dimensión ética en la formación de PC responde coherentemente a los principios de la misma, por tanto, existe un reconocimiento, respeto y valoración del otro, se apuesta por una construcción conjunta de intercambio y complementación de saberes y acciones abocadas a la transformación.

Sin embargo, lo que se encuentra en la mayoría de los casos de las universidades participantes es que desarrollan propuestas formativas con la dimensión ética parcialmente trabajada o, en su defecto, contraria o antagónica a sus principios. Esto

coincidiría con Frizelle (2011) quien plantea que no todas las formas de PC compartirían el particular objetivo político –que le dio origen y finalidad– de dismantelar estructuras opresivas de exclusión y privación. Musitu et al. (2004) considera que ello podría deberse a su juventud, a la amplitud de campos de aplicación y a la carencia de modelos teóricos propios. Por ello, se comprueba la urgente necesidad de problematizar el rol que tiene la PC, tal como lo plantean las corrientes críticas (Burton, 2002; Dobles, 2009; Montero, 2011) como la Psicología de la Liberación, Psicología Crítica y PC Crítica. Ello obliga a mirar los aspectos centrados en su origen y principios en los que, como hemos podido constatar, la dimensión ética resulta medular para replantear nuestra praxis de manera consciente y consecuente.

En relación con la situación del tratamiento ético, Castillo & Winkler (2010) coinciden en la posibilidad y necesidad de llevar a cabo un esfuerzo reconstructivo de la identidad profesional, o bien de reconceptualizar la actividad disciplinar. Sin embargo, desde una mirada global que visibiliza el tratamiento de la dimensión ética en su conjunto, se identifica un tránsito que va de menos a más. Es decir que, tomando de referencia las universidades participantes en Lima, la formación en psicología comunitaria estaría progresivamente incorporando la dimensión ética acorde con los principios y fines de la PC.



## Conclusiones

El reflejo de las estructuras socioeconómicas del país se cristaliza también en instituciones de conocimiento como son las universidades, en las que el diseño de propuestas formativas (planes de estudio y sílabos de cursos) son afectados por los propósitos e intereses hegemónicos, lo cual se ha visibilizado al analizar la incorporación de la ética como dimensión central en la Psicología Comunitaria. Ello se relaciona con una formación predominantemente vinculada a la salud mental (atención primaria, prevención, promoción) que mayoritariamente se desarrolla desde enfoques individualistas y médicos, limitados a la problemática, donde lo social sirve solo de contexto generalmente geográfico referencial y muy escasamente como escenario a problematizar y accionar para transformarlo.

Sin embargo, paralelamente también se identifica una tendencia en la incorporación de contenidos o cursos de Psicología Social Comunitaria a los diseños de formación de profesionales en psicología, en los cuales se encuentra aún, una presencia de la dimensión ética contraria o solo parcialmente relacionada con los principios de la PC.

Y, si bien son menos los casos en los que la dimensión ética se encuentra explícitamente coherente, de manera global podríamos decir que estamos frente a la presencia de un tránsito que va de menos a más en un encadenamiento que nace del interés por lo social y sus dinámicas, pasa por lo asistencial, luego se inclina por una orientación centrada en las personas y sus contextos de manera referencial (donde priman modelos de salud mental y clínica-comunitaria), pero finalmente trabaja en construcción de saberes y acción con los propios actores, en pos de la transformación social-estructural. En esta praxis se alcanza un ejercicio y tratamiento de la dimensión ética coherente con los principios de la PC.

Es decir que, tomando de referencia las universidades participantes, en Lima la formación en psicología comunitaria estaría progresivamente incorporando la dimensión ética acorde con los principios y fines de la PC. Lo cual no resulta contradictorio pues la universidad también es producto de tensiones y respuestas contra hegemónicas de los diversos sectores sociales y académicos.

La diferencia del tratamiento de la dimensión ética en los sílabos de una determinada universidad contribuye a valorar el rol que los docentes responsables de la

formación estarían jugando, aportando a encaminar dicho tránsito, pues, si bien lo institucional tiene un peso preponderante, al parecer no lo logra determinar.

La escasa visibilidad de consistencia en los componentes de cada sílabo (objetivo, metodología, programa, acciones, evaluación, bibliografía), de la articulación de la teoría y la práctica (de la intervención), de la definición del desarrollo de la práctica o la escasa bibliografía encontrada, podría estar señalando la juventud del desarrollo de la disciplina, a la poca vinculación y posibilidad de socialización de los profesionales en psicología comunitaria, pero también estaría reflejando momentos de acción, reflexión crítica y aproximaciones de entendimientos del ejercicio y desarrollo de la PC en nuestro país.

Pues comprendemos que la postura crítica como elemento de desarrollo de la PC y de su formación no es un enfoque o una corriente más dentro de la misma, sino la propia PC, en su versión de metapsicología, que emerge desde sus propios orígenes para autoproblematizarse en la dinámica cambiante y crítica del contexto. Buscando definir y aclarar cuál es el objeto y fin de su existencia para, a partir de ello, construirse consecuentemente acorde con sus principios, fortaleciéndose en la transformación de su propia realidad. Tal carácter dinámico e inacabado invita —tanto en el ejercicio de la misma como en sus ámbitos académicos— a continuar aportando a su reflexión y construcción.

En este marco de comprensión dinámica de la PC, el objeto y fin es definido por su dimensión ética, por lo que la necesidad de incorporar tal dimensión de manera coherente a los principios de la PC en la formación de PC es elemental. Y en ese sentido, nos referimos a la necesidad de una incorporación que no se limite al establecimiento de códigos de ética, o incluso a unos —muy necesarios— lineamientos deontológicos referidos a su quehacer. Apelamos más bien a la necesidad de procurar en la formación la coherencia ética con los principios de la PC en (a) la manera en que se vivencia (valores, sensibilidad social, el sentido de justicia, la solidaridad, la libertad, el bien común, etc.) en la persona profesional de PC; (b) en cómo esta persona establece sus relaciones con el otro de la comunidad (a través del trato horizontal, las técnicas, metodologías y acciones en general); (c) y sobre todo en el propósito/fin y resultado de su trabajo con la comunidad, el cual debe alcanzar la problematización de las situaciones naturalizadas de opresión en la comprensión de sus modos de vida y las formas de fortalecimiento en la transformación de estas realidades. De esa manera se podrán desarrollar los contenidos y prácticas que harán comprender, defender, ejercer,

construir y apuntar, en el trabajo comunitario, a todo aquello que promueva la defensa de la vida, la libertad y liberación de las comunidades.

Finalmente, el escenario encontrado por la presente investigación se constituye en una oportunidad, en tanto que la paulatina tendencia positiva en la incorporación de la dimensión ética acorde a los principios de la PC, estaría evidenciando también la manera en que las y los psicólogos comunitarios asumen un rol en las realidades del país. Por lo que resultaría necesario fortalecer la comunicación, articulación y organización de los profesionales en PC, contribuyendo a la producción y socialización de las diversas experiencias que desde hace varias décadas se viene trabajando en el país y procurando se desarrolle acorde a sus principios ligados a la transformación sociocultural, la justicia, libertad y bien común.



## Recomendaciones

El presente estudio ha permitido reflexionar sobre aspectos relevantes para la incorporación de la dimensión ética, en la formación en PC, de tal manera que reivindique una actuación profesional coherente con sus principios y contribuyan a la evaluación y discusión de los caminos posibles de su quehacer.

En cuanto al diseño de las propuestas formativas, resulta importante comprender y asumir que la dimensión ética y su consiguiente dimensión política son indispensables para la concepción, desarrollo y finalidad de la PC. Por ello, los planes de estudio y sílabos de curso, requieren proponerse con objetivos y procedimientos que apunten (a) al desarrollo y acompañamiento del estudiante, como persona; (b) al dominio flexible, consciente y reflexionado del uso de herramientas pertinentes para la acción y (c) al ejercicio sensible, crítico y comprometido con la transformación sociocultural, la justicia, libertad y bien común.

En ese sentido, se considera conveniente que los programas contemplen, desarrollen, expliciten y articulen teoría y práctica con el acompañamiento pertinente del docente. Así también, los trabajos sostenidos con comunidades deben implementarse en función de lo que las comunidades decidan y no en función de las temáticas o necesidades de formación y tiempos semestrales, por ello, se debe coordinar con las áreas de responsabilidad social para así recuperar el rol de las universidades.

Desde la formación, es imprescindible considerar que no se empieza a ser psicólogo comunitario al ir a una comunidad, ya que el aspecto ético no se enseña en ese momento ni al leer la teoría. Ser sujeto ético implica autoreconocerse en su contexto y su condición de ciudadano con poder para transformar y comprometerse con el bien común.

La implementación de los programas requiere que el docente propicie y acompañe experiencias y reflexiones respecto a que el psicólogo comunitario no busca ser el sujeto “liberador” sino que en su vida personal y profesional construye colectivamente nuevas realidades y liberación, pues entiende que él mismo requiere liberarse y trabajar por la liberación de la propia disciplina.

El docente debe ser consciente de que su realidad compleja y política, así como el carácter dinámico de la PC, exigen que se problematice constantemente la praxis de

esta última para no caer en el tecnicismo de su concepción y ejercicio. Así mismo, el docente debe procurar que el aprendizaje formativo de la PC comporte miradas, ejercicios y producciones interdisciplinarias.

Si bien es cierto que las intervenciones específicas producen teorías que posicionan a la PC en la sociedad, es indispensable que las problemáticas coyunturales y estructurales (locales, regionales, nacionales, latinoamericanas y mundiales) sean afrontadas con propuestas y acciones. Por ello, los actores internos (estudiantes, docentes, dirección académica, escuela, facultad y universidad) y externos (Colegio de Psicólogos, instituciones del Estado, ONG, iglesias, partidos políticos, organizaciones de base, medios de comunicación y sociedad civil en general) del ámbito formativo deben trabajar unidos con el fin de problematizar la agenda de la PC y así abrir caminos coherentes en su enseñanza y ejercicio.

Es indispensable que la PC problematice lo que se entiende por *comunidad*, y abarque organizaciones en las que no se trabaje únicamente con los “los oprimidos”; es decir, la PC debe ampliar su campo de intervención hacia instituciones públicas y privadas (ministerios, universidades, etc.) cuyos roles son determinantes para favorecer o no los procesos de transformación.

Desde el ámbito académico, existe la necesidad de que las y los psicólogos comunitarios se planteen el reto de conocerse y organizarse, así como de impulsar y fortalecer las posibilidades de publicación y difusión de experiencias a través de eventos (mesas temáticas, congresos, redes virtuales, entre otros) descentralizados.

En definitiva, es vital propiciar y fortalecer la identidad profesional a partir de un ejercicio que apunte a la transformación sociocultural.

## Referencias

- Aguiló, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22 (2), ISSN 1578-6730. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/22/antoniaguilo.pdf>
- Alarcón, R. (1968). *Panorama de la Psicología en el Perú*. Lima: Imprenta de la Universidad San Marcos.
- Alarcón, R. (2000). *Historia de la Psicología en el Perú. De la Colonia a la República*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alfaro, J. (2005). Psicología Comunitaria y políticas sociales: Análisis de su desarrollo en Chile. *Revista Psicología Científica*, 7 (1). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/psicologia-comunitaria-politicas-sociales-chile>
- Anicama, J. (2003). Problemas principales y críticos en la formación académica y entrenamiento profesional de la psicología en el Perú. En J. Villegas, P. Marassi y J. Toro (Eds.) *Problemas centrales para la formación académica en y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas: Vol. 2* (281-306). Santiago: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Anicama, J. (2010). Evolución y tendencias actuales de la Psicología como ciencia y como profesión. *Revista de Psicología de la Universidad Ricardo Palma*.
- Apel, K. y Dussel, E. (2005). *Ética del discurso y ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Arana, M. (2011). Minería y territorio en el Perú: conflictos, resistencias y propuestas en tiempos de globalización. En H. Alimonda (Coord.). *La Naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de [http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/2012/08/Alimonda\\_Clacso.pdf](http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/2012/08/Alimonda_Clacso.pdf)
- Ardilla, R. (2004). La psicología latinoamericana en el primer medio siglo. *Revista interamericana de psicología*, 38(2), 317-322. Recuperado de <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03834.pdf>
- Asamblea Nacional de Rectores (ANR). (2006). *La carrera de Psicología en el Perú*. Documento del Grupo de Trabajo de la Carrera de Psicología de la Asamblea Nacional de Rectores del Perú, Lima.

- Asamblea Nacional de Rectores (ANR) e Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2011). *II Censo Universitario 2010*. Lima: Dirección Nacional de Censos y Encuestas.
- Benites, L. y Zapata, L. (2009). La Psicología en el Perú: Formación académica y ejercicio profesional. *Revista Historia de la Psicología Latinoamericana*, 30 (17). Recuperado de <http://www.ulapsi.org/portal/archivos/revistas/Numero-17.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Burton, M. (2002). Psicología de la liberación: Aprendiendo de América Latina. *Journal of Community and Applied Social Psychology. Revista POLIS*, 1(4), 101-124. Recuperado de <http://homepages.poptel.org.uk/mark.burton/MarkBurtonPSLversionfinal2.doc>
- Cantera, L. (2004). Ética, valores y roles en la intervención comunitaria. En Musitu Ochoa G., Herrero Oizola J. y Montenegro Martinez M. (Eds.). *Introducción a la Psicología Comunitaria* (141-158). Barcelona: Ed. UCO.
- Castillo, J. y Winkler, M. I. (2010). Praxis y Ética en Psicología Comunitaria: Representaciones Sociales de Usuarías y Usuarios de Programas Comunitarios en la Región Metropolitana. *Psykhé* (Santiago), 19 (1), 31-46. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282010000100003&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22282010000100003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282010000100003&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22282010000100003)
- Castro, Y. (2013). La enseñanza y práctica de la Psicología Comunitaria: rol de las universidades. En Alarcón, R. *Psicología Comunitaria* (47-52). Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ.
- Coimbra, J., Duckett, P., Fryer, D., Makkawi, I., Menezes, I., Seedat, M. y Walker, C. (2012). Rethinking Community Psychology: Critical Insights. *The Australian Community Psychologist*, 24 (2), 135-142.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe final*. Lima: CVR.
- Cotler, J. (Coord.). (2009). *Poder y Cambio en las Regiones*. Lima: IEP, PNUD.
- Corominas, J. (1999). *Ética Primera, Aportación de X. Zubiri al debate ético contemporáneo*. (Tesis doctoral en Filosofía). Recuperada de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1203356148.pdf>

- De Alarcón, S. (2008). Desde la ética contra la ética. En Mora, D. y De Alarcón, S. (Coords.), *Investigar y transformar* (145-385). La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Díaz, A. (2007). Técnicas de intervención y procesos de investigación en psicología comunitaria. En Cordova M. y Rosales, J. C. (Comps.). *Psicología Social Perspectivas y aportaciones hacia otro mundo posible*. México: Amapsi Editorial. 22-30. Recuperado de [http://www.counselingamericas.org/pdf/libros/04\\_psicologia\\_social\\_perspectivas\\_y\\_aportaciones\\_hacia\\_un\\_mundo\\_posible.pdf](http://www.counselingamericas.org/pdf/libros/04_psicologia_social_perspectivas_y_aportaciones_hacia_un_mundo_posible.pdf)
- Díaz, A. (2008). Perspectivas teóricas en la formación del estudiante de psicología. Desde el área de Psicología Social Comunitaria en la Universidad de Manizales (Colombia). *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2), 259-267. Recuperado de [http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_8/vol.4no.2/articulo\\_3.pdf](http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_3.pdf)
- Dobles, I. (2009). La reconstrucción de un pensamiento y una praxis crítica en la Psicología Latinoamericana. *Revista Realidad*, 121, 577-588. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4c55ff0c7b8888.lareconstruccion121.pdf>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2007 a). ¿Fundamentación de la ética? La vida humana: de Porfirio Miranda a Ignacio Ellacuría. *Revista Andamios*, 4 (7), 157-205. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632007000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000200007&lng=es&tlng=es)
- Dussel, E. (2007 b). Imágenes de la Filosofía Iberoamericana: Entrevista con Dussel. [Archivo de video]. De <http://www.youtube.com/watch?v=vJ8gsjbTjgw>
- Escribens, P.; Portal, D.; Ruiz, S.; Velazquez, T. (2008). *Reconociendo otros saberes: salud mental comunitaria, justicia y reparación*, Lima: DEMUS
- Espinoza, O., Morante, J., Perez, A., Reátegui, F. y Tubino, F. (2008). *Cartas de Navegación: Reflexiones sobre cultura, ética y política en el Perú*. Lima: Instituto Ética y Desarrollo de la Escuela Superior Antonio Ruiz de Montoya.

- Fals Borda, O. (1959). *Acción comunal en una vereda colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flores, J. (2014). Psicología y ética comunitaria. *Repensar la Psicología y lo Comunitario en América Latina*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/psicologia-comunitaria/blog/publicaciones/repensar-la-psicologia-y-lo-comunitario-en-america-latina/>
- Fuenmayor, L. (2004). ¿Por qué la ética en nuestros tiempos? *Revista Educere*, 8(25), 265-270. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602516>
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frizelle, K. (2011). What Is Critical Community Psychology? *Psychol. Soc. Cognella*, (41). Recuperado de [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1015-60462011000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1015-60462011000100010&lng=en&nrm=iso)
- Galafassi, G. (2011). *Producción de conocimiento, ciencia y mercado capitalista. Consideraciones acerca de los estudios sobre sociedad-naturaleza*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta. Recuperado de <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-29/produccion-de-conocimiento-ciencia-y-mercado-capitalista-consideraciones-ac>
- Gentili, P y Saforcada, F. (Coords.). (2012). *Ciencias sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado: debates y perspectivas críticas*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20120920120632/Formaciondeposgrado.pdf>
- González, F. (2004). La crítica en la Psicología social latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la Psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 351-360. Recuperado de <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03838.pdf>
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw Hill.
- González, F. (2009). La psicología en América Latina: algunos Momentos críticos de su desarrollo. *Psicología para América Latina*, (17). Recuperado de <http://www.psicolatina.org/17/america-latina.html>
- González, F. (2014). Dilemas epistemológicos actuales en psicología comunitaria. *Repensar la Psicología y lo Comunitario en América Latina*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/psicologia-comunitaria/blog/publicaciones/repensar-la-psicologia-y-lo-comunitario-en-america-latina/>

- Guerra, R. (2006). *50 años de las Universidades Peruanas*. Recuperado de [http://www.acadnacmedicina.org.pe/publicaciones/Anales\\_2006/discurso\\_orden\\_guerra\\_garcia.pdf](http://www.acadnacmedicina.org.pe/publicaciones/Anales_2006/discurso_orden_guerra_garcia.pdf)
- Herazo, K. (2012). *Necesidades reales de formación del psicólogo social comunitario en nuestra América*. Recuperado de <http://www.salononline.unam.mx/habitatpuma/moodleacademia/file.php/1644/Tema1>
- Huaquín, V. (2011). *Hacia Una Teoría Unificada en Psicología*. Santiago: Colegio Psicólogos de Chile/ Fundación Creando Futuro/ ICC.
- Illescas, I. y Martínez, A. (2003). *La psicología comunitaria: una reflexión desde su praxis*. Recuperado de <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/14503340>
- Instituto Peruano de Acción Empresarial (IPAE). (2010). *Aciertos y desaciertos de la educación superior en el mercado de trabajo*. IPAE Acción Empresarial - Centro de Estudios Estratégicos. Recuperado de [http://www.ipae.pe/media/201202/NTecnica\\_002.pdf](http://www.ipae.pe/media/201202/NTecnica_002.pdf)
- Jiménez, B. (2004). La Psicología Comunitaria en América Latina como Psicología Social Crítica. *Revista de Psicología, Universidad de Chile*, 13 (1).
- Kagan, C. y Burton, M. (2001). Critical Community Psychology Praxis for the 21st Century. *British Psychological Society Conference*. Glasgow. Recuperado de <http://www.compsy.org.uk/GLASGOX5.pdf>
- Krause, M. (2007). Discusión crítica de la práctica de intervención psicológico-comunitaria en Santiago de Chile. En J. Alfaro y H. Berroeta (Eds.). *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile: Prácticas y conceptos* (73-96). Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso.
- Lopes, M. (2001). Reseña. En Sawaia, B. *As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*. Petrópolis: Vozes. Recuperado de <http://www.revispsi.uerj.br/v2n2/artigos/Resenha.pdf>
- López, J. (2012). ¿Están nuestras políticas sociales reproduciendo o promoviendo la desigualdad?: Nuevos Desafíos para la Psicología Comunitaria. En Serrano-García, I (coord.). *Psicología Comunitaria Internacional: Aproximaciones a los Problemas Sociales Contemporáneos*. México: Universidad Iberoamericana.

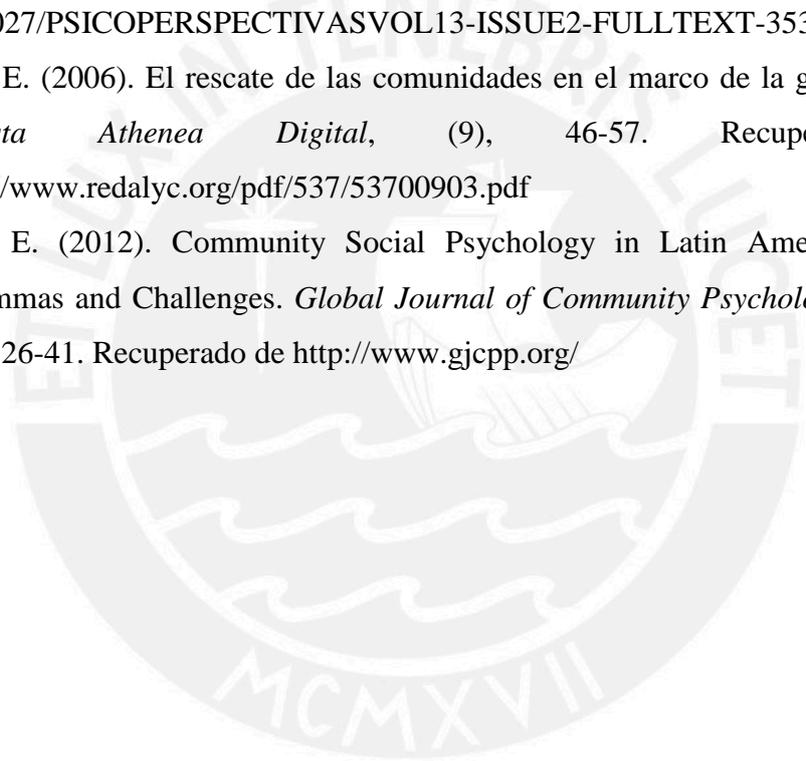
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la Liberación. *Psicología sin Fronteras Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1 (2), 7-14.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Meza, A., Quintana, A., y Lostaunau, G. (1999). La producción psicológica en el Perú: una mirada a través de la Revista de Psicología de la PUCP [Special Issue]. *Revista de Psicología de PUCP*.
- Montero, M. (1994). *Vidas Paralelas: Psicología comunitaria en Latinoamérica y en Estados Unidos*. En Montero, M. *Psicología Social Comunitaria*. México: Universidad de Guadalajara.
- Montero, M. (1996). *Ética y política en psicología. Dimensiones no reconocidas*. Recuperado de [www.antalya.uab.es](http://www.antalya.uab.es)
- Montero, M. (2002). Construcción del Otro, liberación de sí mismo. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7 (16), 41-51. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/279/27901604.pdf>
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2004a). *Introducción a la psicología comunitaria*. Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2004b). Relaciones Entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. *Revista Psykhe*, 13(2), 17-28. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0718-22282004000200002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-22282004000200002)
- Montero, M. (2007). *Hacer para Transformar. El método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2008). An Insider's Look at The Development and Current State of Community Psychology in Latin American. *Journal of Community Psychology*, 36 (5).
- Montero, M. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2).
- Montero, M. (2011). Nuevas Perspectivas en Psicología Comunitaria y Psicología Social Crítica. *Revista Cienc. Psicol*, 5 (1), 61-68. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S18-cript=\\_arttext&lng=es#Moreno](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S18-cript=_arttext&lng=es#Moreno)

- Montero, M. y Serrano García, I. (2011). *Historia de la Psicología Comunitaria en América Latina. Participación y Transformación*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, V. (2007). *Nuevos enfoques y prácticas de Psicología Comunitaria para el desarrollo*. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/psicologia/documentos/documentos2007/libro%20eap/11LibroEAPMontero.pdf>
- Montero, V. (2013). Desarrollo histórico de la Psicología Comunitaria en el Perú. En Alarcón, R. *Psicología Comunitaria*. Lima, Perú: Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ. Recuperado de [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/psicologia/publicacion\\_psicologia\\_comunitaria.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/psicologia/publicacion_psicologia_comunitaria.pdf)
- Mori, M (2007). *Manual del curso Psicología Comunitaria y programas de prevención*. Lima: Centro de Reproducción de Documentos de la USMP.
- Mori, M (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Revista Liberabit*, (14), 81-90. Lima, Perú.
- Mori, M (2009). *Responsabilidad social. Una mirada desde la psicología comunitaria*. Universidad de San Martín de Porres. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a10v15n2.pdf>
- Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L. y Montenegro, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona: UOC.
- Musitu, G., Buelga, S., Vera, A., Ávila, M., Arango, C. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México D.F.: Trillas
- Palomino, L. (2012). La psicología comunitaria: Una experiencia de vida. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (1), 2012. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num1/index2012-1.htm>
- Pavón, D. (2011). La psicología crítica de Ian Parker: Análisis de discurso, marxismo trotskista y psicoanálisis lacaniano. *Revista Teoría y crítica de la psicología*, (1), 56–82. Recuperado de <http://www.teocripsi.com/2011/1/pavon2.pdf>
- Parisi, E. R. y Marín, L. (2012). Psicología social comunitaria en Latinoamérica y la situación en Argentina. *Revista Diálogos*, 1 (3), 7-27. Recuperado de [http://www.dialogos.unsl.edu.ar/Ultimo%20Numero/files/psicologia\\_social\\_comunitaria\\_en\\_latinoamerica\\_y\\_l.pdf](http://www.dialogos.unsl.edu.ar/Ultimo%20Numero/files/psicologia_social_comunitaria_en_latinoamerica_y_l.pdf)
- Parra, M. A. (2008). La psicología comunitaria en América Latina. *Revista Electrónica de Psicología Social* (15).

- Pasmanik, D. y Winkler, M.I. (2009). Buscando orientaciones: pautas para la enseñanza de la ética profesional en psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Revista Psykhe*, 18(2), 37- 49.
- Pérez, A. (2013). Universidad en tiempos neoliberales. Perú, Argentina y Chile. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de <http://www.lemonde-diplomatique.cl/Universidad-en-tiempos.html>
- Piscoya, L. (2006). *Formación Universitaria vs. Mercado laboral*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores. Recuperado de <http://www.slideshare.net/glazaro/formacion-profesional-vs-mercado-laboral-luis-piscoya-foro-septiembre-19>
- Piscoya, L. (2008). *Formación Universitaria vs Mercado laboral II*. Lima: UNMSM.
- Prilleltensky, I. (2006). Prólogo: validez psicopolítica: el próximo reto para la psicología comunitaria. En M. Montero, *Introducción a la psicología comunitaria*, Buenos Aires: Paidós.
- Prilleltensky, I. y Nelson, G. (2002). *Doing Psychology Critically: Making a Difference In Diverse Setting*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Revista Nueva Sociedad* (146), 90-101. Recuperado de <http://www.udistrital.edu.co:8080/documents/40587/88535/educacion+neoliberal+y+quiebre+educativo.pdf>
- Rebellato, J. (2000). *Ética de la Liberación*. Montevideo: Norman.
- Romo, M. (2008). *Epistemología y Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Rubio, J., Rosales, J. y Toscano, M. (2002). *Retos pendientes en ética y política*. Madrid: Trotta.
- Saforcada, E. y Sarriera, J. (2008). *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Saforcada, E., Cervone, N., Castellá Sarriera, J., Lapalma, A., De Lellis, M. (comps). (2007). *Aportes de la psicología comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana*. Buenos Aires: JVE.
- Sánchez, A. (1999). Ética de la IS: cuestiones previas y generales. *Ética de la intervención social* (93-140). Argentina: Paidós.
- Sánchez, A. (2013). ¿Es posible el empoderamiento en tiempos de crisis? Repensando el desarrollo humano en el nuevo siglo. *Revista Universitas Psychologica*, 12 (1), 285-300.

- Sánchez, E. (2001). La psicología social comunitaria: Repensando la disciplina desde la comunidad. *Revista de Psicología*, (2), 127-142. Recuperado de <http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/18600/19654>
- Serrano-García, I. y Vargas, R. (1993). La psicología comunitaria en América Latina. Estado actual: controversias y nuevos derroteros. *Revista Papeles del Psicólogo*, (55), 41-47. Recueprado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?ID=576>
- Soldevilla, D. (2009). Veinticinco años de reflexión ética en el Perú (1985-2010). *Revista Solar*, 5(5), 13-37. Recuperado de <http://saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/solar/05/solar-005-02.pdf>
- Sota, J. y Depaz, Z (coord.). (2002). *Diagnóstico de la Universidad Peruana: Razones para una nueva reforma universitaria*. Comisión Nacional Por La Segunda Reforma Universitaria, Lima. Recuperado de <http://www.congreso.gob.pe/congresista/2001/liberico/universidad-final.pdf>
- Tovar, M. (2000). Psicología social-comunitaria: Una alternativa teórica metodológica desde la subjetividad. *Interamerican Journal of Psychology*, 34 (2), 83- 93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/284/28434207.pdf>
- Velázquez, T., Cueto, R. M., Rivera, M. y Morote, R. (2011). *Construyendo una Psicología Comunitaria en el Perú*. En M. Montero y I. Serrano-García (Comp.). *Historias de la psicología comunitaria en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Velázquez, M. (2010). La universidad en el Perú o el matrimonio del cinismo y el autismo. *Revista Quehacer*, (117), 52-57. Recuperado de <http://romain-Nacionalista.blogspot.com/2010/10/la-universidad-en-el-peru-o-el.html>
- Viera, E. (2008). Caminos hacia psicologías latinoamericanas. *Psicología sin Fronteras*. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3 (1), 27-32.
- Winkler, M. I. (2007). Cuestiones éticas en psicología comunitaria: dudas en la praxis. En J. Alfaro y H. Berroeta (Eds.). *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile: Prácticas y concepto*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Winkler M. I, Pasmanik, D, y Alvear, K. (2008). *Informe Final Proyecto Fondecyt 1050009: La ética en la formación y el ejercicio profesional de la psicología en Chile: un diagnóstico multidimensional*.

- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2012). Lo ético es transversal y cotidiano: dimensiones éticas en la formación y práctica en psicología comunitaria. *Revista Acta Bioethica*, 18 (2), 237-245.
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2012). Querer no basta: Deberes éticos en la práctica, formación e investigación en psicología comunitaria. *Revista Psykhe*, 21 (1), 115-129. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v21n1/art08.pdf>
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Revista Psicoperspectivas*, 14(2), 44-54. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVASVOL13-ISSUE2-FULLTEXT-353
- Wiesenfeld, E. (2006). El rescate de las comunidades en el marco de la globalización. *Revista Athenea Digital*, (9), 46-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/537/53700903.pdf>
- Wiesenfeld, E. (2012). Community Social Psychology in Latin America: Myths, Dilemmas and Challenges. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(1), 26-41. Recuperado de <http://www.gjcpp.org/>



## Apéndice A

Ficha N° 1: Sobre Curso en Psicología		
Datos	Etiqueta	Observaciones
Nombre de Universidad:		
Tipo de Universidad:		
Curso de PC:		
Curso con nombre afín:		
Semestre:		
Carácter:		
Indicadores para análisis curso		
Sobre el trabajo aplicativo:	Trabajo <b>con</b> la comunidad: La participación de la comunidad está presente, se propone un trabajo planificado con la comunidad.	
	Trabajo <b>para</b> la comunidad: La participación de la comunidad en la toma de decisiones está debilitada. La comunidad aparece como sujeto receptor de las acciones a implementarse.	
	Trabajo <b>en</b> la comunidad: La participación de la comunidad en la toma de decisiones está ausente. El énfasis es estar en la comunidad más que trabajar con la organización comunitaria. La comunidad es receptora de actividades propuestas desde fuera.	
	No se puede discernir:	
	Considera el contexto político:	
	Se explicita el ámbito de lo ético:	
Sobre la enseñanza del curso:	Estrategia de enseñanza de lo ético (teoría, lecturas, ejercicios aplicativos, discusión de casos, trabajo de campo, bibliografía, etc.).	
	Incluye formación personal para el trabajo comunitario:	
Comentarios Generales al curso		

## Apéndice B

Ficha N° 2: Sobre Universidad / Programa		
Datos	Características	Observaciones
Nombre de Universidad:		
Tipo de Universidad:		
Plan de Estudios:		
Año:		
Preguntas guía por universidad		
¿Cuál es la concepción de comunidad presente en el programa? (En descriptores, contenidos, objetivos, bibliografía).		
¿Cuál es la concepción de trabajo comunitario presente en el programa? (En descriptores, contenidos, objetivos, bibliografía).		
¿Está presente la dimensión ética del trabajo comunitario en el programa? ¿De qué modo y cómo se enseña? (En todo el programa).		
¿Está presente una preocupación por la formación personal del/ de la estudiante que pudiera relacionarse con un mejor desempeño profesional en el campo comunitario? ¿De qué modo? ¿Cómo se enseña? (En todo el programa).		
Comentarios Generales del Programa:		

## Apéndice C

Escuela de Posgrado  
**MAESTRIA EN PSICOLOGÍA  
COMUNITARIA**



Lima, 08 de Abril de 2013

**Doctora**

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Decana - Facultad de Psicología

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Presente.-

**Asunto: Propuesta de colaboración para Investigación Ética en la Formación de Psicología Comunitaria**

De nuestra consideración,

Es grato dirigirme a usted, previo un cordial saludo, a nombre de la Maestría en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). La PUCP es una institución destinada a impartir educación superior, promover la investigación y proyectarse a la comunidad a fin de contribuir al desarrollo nacional. |

Es por esto que, la Maestría en Psicología Comunitaria en el marco de un estudio internacional coordinado por la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria viene llevando a cabo una Investigación sobre Ética en la Formación de Psicología Comunitaria en nuestro país. El interés de esta investigación se relaciona con nuestra apuesta por resaltar la importancia del sentido ético en el trabajo comunitario para que revierta en el bienestar de las comunidades de nuestro país. Partimos del trabajo de la Dra. María Inés Winkler en Chile sobre este tema, y en una primera etapa de la investigación estamos realizando la revisión de sílabos y mallas curriculares (Planes de Estudio) de las universidades que enseñan Psicología a nivel Nacional.

Por esa razón nos comunicamos con usted, a fin de solicitarle nos brinde acceso físico y/o virtual de su Plan de estudio y los sílabos de los cursos, con la finalidad de que su prestigiosa universidad forme parte de este importante estudio. Les agradeceremos enviar esta información hasta el 20 de abril del presente.

Asimismo, agradeceremos su autorización para la posibilidad de desarrollar entrevistas o talleres participativos con actores relevantes, como estudiantes y personal docente. Por todo lo cual, como informante, su universidad estará invitada a la socialización de los resultados cuando culmine la investigación.

En caso tenga alguna consulta relacionada al estudio, puede contactarse con la Lic. Carolina Vera Torres, responsable de la región Lima, mediante el correo [carolinaverat@gmail.com](mailto:carolinaverat@gmail.com).

Sin otro particular, me despido.  
Saludos cordiales,



---

**Tesania Velázquez Castro**

Directora

Maestría en Psicología Comunitaria

Pontificia Universidad Católica del Perú

Av. Universitaria N°1801, San Miguel  
Lima 32 – Perú  
T: (511) 626 2000 anexo 2142  
F: (511) 626 2809  
[www.pucp.edu.pe](http://www.pucp.edu.pe)

