



## **ÉTICA Y FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA COMUNITARIA: ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE ASIGNATURAS EN UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS**

**María Inés Winkler<sup>1</sup>**

*Universidad de Santiago de Chile, Chile*

**Tesania Velázquez**

**Miryam Rivera**

*Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú*

**Teresita Castillo**

*Universidad Autónoma de Yucatán, Mexico*

**Alicia Rodríguez**

*Universidad de la República de Uruguay, Uruguay*

**Nelly Ayala**

*Universidad Católica de Colombia, Colombia*

---

### **RESUMEN**

En el presente artículo reportamos los resultados preliminares de cinco países latinoamericanos participantes del proyecto de investigación “Ética y Formación en Psicología Comunitaria”. Su objetivo consistió en identificar y analizar el componente ético en la enseñanza de la psicología comunitaria (PC), basada en la revisión de 157 cursos de la disciplina y cursos afines (CA) en planes de estudio de psicología en universidades de los países en los que se lleva a cabo esta investigación. Los resultados sugieren que, no obstante las diferencias entre universidades y países, la PC es un curso que se ofrece frecuentemente y que incluye trabajo de campo, aunque con escasa explicitación del componente ético. Esta, entre otras conclusiones provisionales, refuerza la importancia de profundizar en este estudio y ampliar su cobertura.

### **Palabras claves:**

Formación, ética, psicología comunitaria

### **ABSTRACT**

The present article includes preliminary results of five Latin American countries, participating in the research project “Ethics and training in community psychology (CP). Its general objective was to identify and analyze the ethical component in CP’s teaching, based on the review of 157 CP and similar courses in psychology programs, in the countries where this project is carried out. The results suggest that, despite the differences between universities and countries, CP is offered frequently including fieldwork, though with little explicit discussion of the ethical component. This among other preliminary findings reinforces the importance of studying this issue in greater depth and widening its scope.

### **Keywords:**

Teaching, ethics, community psychology

---

<sup>1</sup> Correspondence about this article should be addressed to: María Inés Winkler, Email: [maria.winkler@usach.cl](mailto:maria.winkler@usach.cl). Colaboraron en la producción de datos y la elaboración del artículo Patricia de la Cuesta, Gabby Recto y Sonia Mosquera de la Universidad de la República de Uruguay y Rebelín Echeverría de la Universidad Autónoma de Yucatán; asimismo agradecemos el apoyo de Esther Wiesenfeld en la revisión y edición de este artículo y a Belkys Castro de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

La Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria (PC), creada en el 2010, constituye un espacio de intercambio académico entre diferentes países de la región. Su objetivo es promover la cooperación entre las instituciones con el fin de realizar, conjuntamente, actividades de índole académica. En el marco de la Red, el presente artículo reporta resultados parciales de una investigación sobre la ética en la formación en PC.

Esta investigación amplía un estudio previo llevado a cabo en Chile (Proyecto FONDECYT N° 1080528), cuya investigadora principal fue María Inés Winkler, quien también coordina este estudio. En una primera etapa revisamos las mallas curriculares (planes de estudio) y programas de asignatura (sílabos) de un conjunto de universidades que incluyen formación en PC en Chile (Winkler, Pasmanik & Alvear, 2008). La investigación actual replica aquella etapa, esta vez en otros cuatro países latinoamericanos: Colombia, México, Perú y Uruguay.

La relevancia de revisar las mallas curriculares y programas de asignaturas radica en que estos presentan contenidos y prioridades establecidos por los/as docentes que dictan los cursos. Constituyen, además, un referente importante de la propuesta pedagógica ya que contienen la sumilla (resumen, versión corta), los objetivos y los aspectos centrales de la asignatura. Son los documentos de presentación de los cursos a estudiantes, docentes y autoridades académicas.

El énfasis en ética se debe a que, desde sus orígenes, la PC ha reivindicado esta dimensión y los valores en el ejercicio profesional, dadas las condiciones intrínsecamente políticas de su orientación y praxis. Así, su quehacer enfrenta desafíos y tensiones propias que, aunque han sido abordadas previamente (Montero, 2004), no se le ha prestado la atención que amerita. Tampoco están incluidos en los principales códigos deontológicos que regulan el ejercicio profesional (Winkler, 2007). De hecho, se ha reportado que los principales desarrollos de los aspectos éticos profesionales surgen de, y muchas veces se mantienen en el campo de la psicología clínica (Reyes, 2009; Winkler & Reyes, 2006), obliterando sus implicancias en otros campos profesionales, como la propia PC, la psicología jurídica y otras. Ello implica que los y las profesionales de la PC deben enfrentar y resolver dilemas éticos, principalmente a partir de sus propias convicciones y valores. En este sentido, Castillo y Winkler (2010) documentaron cómo la representación de usuarios y usuarias conlleva una fuerte demanda al rol profesional del psicólogo o psicóloga comunitario; con una marcada impronta ética, en el sentido de lo considerado correcto o incorrecto en el quehacer comunitario. Desde una perspectiva más teórica, diversos autores y autoras han planteado que la PC promueve valores específicos e implica el enfrentamiento de temas y problemas éticos propios (Montero, 2004; Prilleltensky, 2001; Sánchez Vidal, 1999). En síntesis, los y las profesionales en PC enfrentan mayores desafíos, menos certezas, más dilemas y menos deontología que oriente su ejercicio.

Ahora bien, la dimensión ética de la PC refiere a la consideración del Otro, no como un objeto creado por quien controla ciertos recursos en la relación, ni como un producto de la imaginación de esa persona, sino reconociendo la existencia independiente de la comunidad y de sus miembros en su singularidad, en su carácter de dueños y dueñas de una historia construida por ellos, previo a la intervención comunitaria y posterior a ella. En el quehacer comunitario, las formas de aproximación pueden variar en forma sustancial. Es así como Quintal de Freitas (1993) distingue una psicología *en* la comunidad, *de* la comunidad y *para* la comunidad, de acuerdo a la identidad profesional construida y el mayor o menor grado de involucramiento de la comunidad en las acciones que la afectan. Siguiendo esta propuesta, en este trabajo buscamos diferenciar las formas en que es considerada la comunidad en los programas de asignatura, particularmente en el trabajo de campo. El grado más bajo de participación de la comunidad corresponde a lo que llamamos trabajo *en* la comunidad, le siguen las acciones *para* la comunidad y el quehacer *con* la comunidad; el que corresponde al mayor nivel de participación. Ello es coherente con la postura de Montero (2004), quien señala que la concepción ética pasa por el carácter incluyente del trabajo comunitario, respetando las diferencias.

Lo anterior sugiere que la formación en la ética profesional constituye un objetivo central y una tarea de gran complejidad, que implica cuestiones teóricas, metodológicas y técnicas. Como



documentaron Pasmanik, Jorquera y Winkler (2011) los esfuerzos educativos en el medio universitario han estado principalmente orientados al desarrollo de la sensibilidad ética, el juicio moral y el juicio ético. La ausencia –o escasa presencia- de las orientaciones ético-valóricas de la psicología comunitaria ha sido denunciada previamente, en la formación (Prilleltensky, 2001) y en la investigación y publicaciones (Reyes, 2007).

Es así como el objetivo del presente estudio corresponde a identificar y analizar la inclusión - u omisión - de los aspectos éticos en la formación en PC, específicamente en los programas o sílabos de los cursos o asignaturas de PC y cursos afines (CA), en cinco países de la región.

### Método

El presente estudio posee un diseño exploratorio-descriptivo, siguiendo una lógica constructivo-interpretativa (González, 1998) con metodología mixta. Considera datos cuantitativos y cualitativos, así como los respectivos procedimientos de análisis.

El *corpus* de documentos analizados corresponde a 157 programas de asignaturas de PC y CA, obtenidos cumpliendo las normas éticas vigentes en cada país. Para considerar CA establecimos los siguientes criterios: a) en el nombre u objetivo del curso los conceptos de intervención psicosocial, problemas psicosociales, dimensión socio-cultural y similares; b) que al menos el 50% del programa del curso incluyera el interés o la preocupación por sectores populares, nivel socioeconómico bajo, subcultura o cultura popular o sectores vulnerables y c) si poseían un enfoque comunitario o incluyen el ámbito comunitario acorde a cada realidad.

Las particularidades de cada país estuvieron presentes y marcaron, desde la obtención de autorizaciones, hasta la identificación, recolección y análisis de la información. Todas las universidades participantes fueron informadas de la investigación y autorizaron su inclusión. Para todos los países en que existen Comités de Ética Institucionales obtuvimos las respectivas certificaciones. El principal compromiso ético correspondió al manejo confidencial de la información, codificando las universidades, mallas curriculares y programas de los cursos.

El procedimiento general consistió en la realización de un catastro de universidades que imparten la carrera de psicología, la revisión de las mallas curriculares, la identificación de asignaturas en PC y CA y luego el análisis de los programas mismos. Los instrumentos de análisis utilizados fueron dos fichas, basadas en el estudio de Winkler y colegas (2008). En la ficha n° 1 se incluyó información general sobre la universidad y las mallas curriculares y en la ficha n° 2 se registró datos de la asignatura en revisión: nombre y carácter obligatorio u optativo; presencia o ausencia de trabajo de campo y si éste puede ser definido como un trabajo *en* la comunidad (presencia en terreno, la comunidad no participa en la toma de decisiones, comunidad como receptora de actividades propuestas desde fuera), *para* la comunidad (participación debilitada de la comunidad en la toma de decisiones, aunque se considera sus necesidades, comunidad como receptora de acciones) o *con* la comunidad (participación activa de la comunidad en la toma de decisiones). También se registró la presencia-ausencia de la dimensión ética y la dimensión política; la metodología del curso y la bibliografía presentada.

Presentamos los resultados cuantitativos en términos de frecuencias y porcentajes, incluyendo algunas interpretaciones referidas a objetivos, contenidos, métodos y bibliografía,.

### Resultados

Los resultados incluyen una contextualización por país sobre la formación en psicología y los principales datos que caracterizan los programas de las asignaturas en PC y CA.

#### El Caso de Chile

En Chile, el contexto de la educación superior ha enfrentado cambios radicales en las últimas cuatro décadas. En el año 1981, existían sólo dos universidades que impartían la carrera de psicología. En ese año, durante la dictadura de Pinochet, se liberalizó la educación superior y actualmente es prácticamente imposible mantener actualizados los datos respecto de la cantidad de programas impartidos

a nivel diurno y vespertino; aunque se estima que son más de un centenar (Winkler, Pasmanik, Alvear & Reyes, 2007). Existen diversas páginas web que presentan información general, pero ésta va variando de acuerdo a las fluctuaciones del mercado y de los sistemas de acreditación vigentes. Esto ha implicado el cierre de universidades, como la Universidad del Mar, con cerca de 10 planes de estudio de psicología a nivel nacional.

Entre los datos disponibles y relevantes para los fines de esta investigación internacional se encuentran que, actualmente existen 36 instituciones de educación superior con planes de estudio de psicología que proporcionan la malla curricular en su sitio en internet (equivalente al 90%). Se revisó 41 programas de PC y CA, encontrándose en 17 (41,4%) de ellos una preocupación explícita o implícita por el tema ético y político, en la presentación de la asignatura o en los objetivos, aunque ello no se expresa claramente ni en los contenidos ni en la bibliografía exigida. En 14 programas (34,1%) se menciona preocupación por la formación personal del o de la estudiante, en el sentido de la promoción de una actitud reflexiva y crítica, considerando tanto el aspecto personal como el trabajo en equipo y la realidad social.

Por otra parte, de los 17 programas (41,4%) en que se alude a políticas públicas, encontramos 12 en que este tema es presentado conjuntamente con una concepción del trabajo comunitario *con* la comunidad y *en* la comunidad.

Ninguno de los programas revisados señala estrategias de enseñanza en ética; aunque se aprecia un interés por sensibilizar respecto de la responsabilidad personal y profesional frente a la pobreza y a las tensiones y demandas técnicas, éticas y políticas en el trabajo comunitario.

### **El Caso de Colombia**

A través de la Constitución Política de 1991, Colombia es un Estado Social de Derecho. En este contexto, el Artículo 69 establece la autonomía universitaria, lo que significa que las universidades podrán darse sus directivas y manejarse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. De esta manera, con reconocimiento oficial el país cuenta con 286 Instituciones de Educación Superior, 80 públicas y 206 privadas (Universidad Nacional de Colombia 2011).

En 1948 se inició el primer programa de formación profesional en psicología en la Universidad Nacional de Colombia (Arango & Ayala, 2011). Actualmente, la enseñanza de la psicología se ha diversificado en todo el país y existen más de 140 programas de psicología. Para el presente análisis trabajamos con aquellos programas registrados en la Asociación Colombiana de Psicología (ASCOFAPSI), entidad de carácter académico de derecho privado y sin ánimo de lucro, que tiene como objetivo velar por el mejoramiento de la formación universitaria del psicólogo o psicóloga en Colombia. Esta asociación cuenta con 52 planes de estudio adscritos, 44 para universidades privadas y ocho para universidades públicas. Es importante resaltar que aunque la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD), de carácter público, no pertenece a ASCOFAPSI, dado que participó en este proceso investigativo, incorporamos sus programas en el análisis.

El campo de estudio en la primera fase, estuvo compuesto por las mallas curriculares de los 52 programas de psicología. A través de la web se conocieron los contenidos curriculares de cada uno de los programas, lo que llevó a determinar que solo el 33% de éstos, que hacen referencia a 17 universidades, ofrecen en su plan de formación el campo de la psicología comunitaria; el 67% restante que corresponde a 35 universidades no lo contiene.

Para la segunda fase se diseñó una matriz con los aspectos a considerar en el análisis de los textos correspondientes a los 17 programas de psicología comunitaria. Estos fueron: dimensión ética, relación comunitaria (*con*, *en*, y *para* la comunidad), metodología, temas generales. El trabajo se hizo con 9 universidades que respondieron a la invitación a participar de este trabajo. Los resultados muestran que 7 de éstos dicen trabajar *con* la comunidad y explicitan en su formación el componente ético de la psicología comunitaria; en estas asignaturas el tema de políticas públicas no es considerado en la formación. Con respecto a la metodología de la enseñanza de la ética no es evidente la didáctica utilizada, aunque, en términos generales, refieren la importancia de la lectura crítica del contexto político y social, en el cual se llevan a cabo los procesos de intervención.



## El Caso de México

En el último cuarto de siglo, México ha tenido un proceso de liberalización de la educación que ha dado a lugar a que actualmente existan alrededor de 1.871 centros de estudio a nivel superior (entre universidades, tecnológicos y centros universitarios) que operan en las 32 entidades federativas del país. La enseñanza formal de la psicología se inició en 1958 en la Universidad Nacional Autónoma de México, pero fue hasta 1973 que se reconoció a la psicología como profesión en el país. Desde entonces se han multiplicado los planes de estudio a nivel nacional, con una fuerte tendencia a la privatización de la enseñanza de esta disciplina.

Referencias del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) señalan que en el país existen más de 800 planes de estudio de psicología registrados pero, a marzo de 2014, solo 84 de ellos estaban acreditados como planes de estudio de alta calidad.

Para el presente proyecto decidimos iniciar con la revisión de los programas acreditados por CNEIP (62), de los cuales tuvimos acceso a 58 (93%). Fue posible identificar 54 sílabos de PC y 63 sílabos de CA. De los 54 programas de PC identificados, al momento hemos analizado 29, que evidenció que si bien hay un énfasis en el trabajo de intervención, solo dos aluden a un trabajo *con* la comunidad. Los demás se dividieron equitativamente *en* y *para* la comunidad, dependiendo de la naturaleza de la tarea a realizar en campo. En lo relacionado con la dimensión ética, 12 sílabos hicieron alusión al tema, siete de ellos de manera implícita al mencionar la importancia del respeto y la horizontalidad en las relaciones, la sensibilización hacia las necesidades del otro u otra, entre otros aspectos. Solo cuatro programas mencionaban explícitamente la ética, como un tema del curso, reseñando el trabajo de intervención y haciendo referencia explícita a la aplicación de principios éticos y al Código Ético del Psicólogo. En cuanto a la dimensión política, ocho programas no la mencionaron en absoluto y en los demás se describe tres aspectos: relaciones de poder, empoderamiento de la comunidad e importancia de la participación comunitaria. No se incluye en los programas el proceso metodológico/pedagógico para la enseñanza de la ética más allá, en el mejor de los casos, de la cita de algunos textos que incluyen capítulos sobre el tema.

## El Caso de Perú

Entre los años 2001 y 2011, la Asamblea Nacional de Rectores del Perú (ANR, 2012) identificó que las universidades en el país aumentaron de 73 a 131, reconociendo así un incremento de cerca del 80% en una década. Este crecimiento es producto de que en 1996, se aprobó la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación (Decreto Legislativo Nro. 882) que facultó la creación de instituciones educativas con fines de lucro. Según el Consejo Nacional para la Autorización de Universidades de la ANR, de 140 universidades existentes a esta fecha, solo 76 cuentan con autorización de funcionamiento definitivo (ANR, 2012), de las cuales 31 son universidades públicas y 45 son privadas. Más específicamente, en lo relativo a la formación de psicología en el Perú, ésta se remonta a 1955 cuando se creó la primera Facultad.

Por su parte, el Colegio de Psicólogos del Perú (2013) señaló que 39 universidades peruanas ofrecen formación profesional en psicología, cuatro universidades públicas y 35 privadas. Veinte se encuentran en diferentes regiones del Perú y 19 en Lima, lo cual da cuenta del centralismo de la formación en psicología en Perú (León & Sugimaru, 2013).

Del total de 39 universidades que ofrecían la carrera de psicología, hemos identificado 26 que incluían en sus planes de estudio cursos de PC o CA. Esto significa que más de la mitad de las universidades peruanas (66%) que ofrecían la carrera profesional de psicología contaban con una asignatura de PC o CA.

Al momento, de las 26 universidades hemos recibido autorización de 21 para ser parte de esta investigación. A su vez, hemos analizado 45 programas de asignaturas que cumplieron los criterios de inclusión, siendo 17 correspondientes a cursos de PC y 28 a CA. A partir del análisis encontramos que, en 22 de los programas (49%), aparece de manera explícita, pero no se explica a qué se refiere, cómo se entiende, cómo se aborda o cómo se enseña. Treinta y uno de los programas analizados (71%), consideraba el trabajo de campo como parte del curso; planteado como actividad puntual o visita esporádica. Se trata entonces de un trabajo *en* o *para* la comunidad y en muy pocas ocasiones se trata de

un trabajo *con* la comunidad. En ninguno de los casos se especifica aspectos pedagógicos para la enseñanza de la ética en el programa de la asignatura. Respecto a la bibliografía empleada se dejan entrever algunas limitaciones en cuanto al acceso a literatura académica actualizada y la tendencia a referir a libros impresos más que a artículos en revistas u otra producción digital.

### **El Caso de Uruguay**

Actualmente existen en Uruguay dos universidades públicas y cuatro privadas. Entre las públicas, una de ellas, inaugurada en 1849, es la principal institución de educación superior y de investigación en el país. En el año 2012, se crea una segunda universidad pública, de perfil tecnológico, orientada a la investigación y a la innovación. Entre las cuatro universidades privadas, una de ellas, creada en 1984 (aunque con antecedentes que se remontan a fines del siglo XIX), es la principal representante de la iglesia católica en el campo de la educación superior en Uruguay. Las otras tres universidades privadas se inauguran a partir de 1985, como una de las expresiones del modelo neoliberal que la dictadura cívico militar (1973-1985) contribuyó a instalar y consolidar.

De las seis universidades, dos enseñan psicología, una pública y otra privada (las principales). Aunque la oferta de formación universitaria en psicología no se ha expandido en la dimensión que sí lo ha hecho en los otros países participantes de nuestro estudio, no estamos ajenos a las tensiones que imponen los crecientes procesos de liberalización y mercantilización de la educación superior a nivel internacional.

A los efectos de la investigación, hasta el momento, hemos analizado la malla curricular de la licenciatura en psicología de la universidad pública correspondiente al Plan de Estudios del 1988.

Las asignaturas de PC ascienden a cuatro, siendo un curso de carácter teórico-práctico y los tres restantes con una modalidad de práctica pre-profesional. Trece asignaturas son CA, que se distribuyen equitativamente entre teóricas y prácticas. Cuesta discernir en las propuestas que incluyen trabajo de campo, si lo que se hace es un trabajo *en, para* o *con* la comunidad.

En cuanto al modo en que aparece la dimensión ética, es explícita en tres asignaturas de PC y en diez CA, mientras que en dos de estas últimas aparece en forma implícita (perspectiva de derechos y énfasis en la participación de la comunidad). En esos casos está presente en la descripción general de la propuesta, en los objetivos, en los contenidos a dictar, o en el sistema de evaluación. Ahora bien, si analizamos las bibliografías recomendadas, en todas las asignaturas de PC se incluye textos sobre ética y lo mismo sucede en siete CA. En ningún caso se explicita el abordaje pedagógico para la ética, aunque en las metodologías y en los sistemas de evaluación se menciona la reflexión crítica, la problematización, el análisis de la implicación y la evaluación de actitudes, considerándola una dimensión relevante involucrada en las prácticas.

Todas las propuestas de PC y tres CA consideran la formación personal para el trabajo comunitario. Existen espacios de supervisión y de reflexión sobre la práctica donde se trabaja sobre sus contenidos, vinculados al análisis de la implicación.

Todas las propuestas de PC y once CA contemplan el contexto político aunque de manera diferenciada. En algunos casos aparece la consideración del entorno global (macro) y del contexto socio-político local. En otros casos se alude a la promoción del cambio social, y otros incorporan temas de políticas públicas o pretenden incidir en las mismas

### **Discusión**

La revisión de los cursos de PC y CA en la formación de los psicólogos y psicólogas en los países involucrados en la investigación, nos ha permitido identificar varios aspectos que están fuertemente articulados. Estos son: a) las condiciones contextuales que hoy presenta la formación terciaria, b) las particularidades de la inclusión de la PC en las mallas curriculares de psicología y las implicancias que tiene para el desarrollo de esta sub-disciplina y, c) el modo en que está presente la ética en dicha formación.

Los contextos descritos en este trabajo ponen en evidencia algunos de los efectos de la liberalización de la educación superior en nuestro continente, hecho presente en los cinco países; factor



que no es ajeno a la ética en la formación universitaria. Así en el marco de las tensiones resultantes de una progresiva mercantilización de la formación universitaria a nivel mundial (Aboites, 2010; Galcerán Huguet, 2010; Jorge & Luis, 2010), que ha llevado a un incremento de la cantidad de centros de estudio en las últimas décadas, encontramos un panorama heterogéneo que se vincula a las particularidades demográficas, económicas, sociales, culturales y políticas de cada uno de los países. En la mayoría de los países existe una mayor cantidad de universidades privadas que públicas, lo que implica sostener y aumentar las desigualdades de acceso a la educación, contribuyendo a la reproducción de las formas de exclusión educativa.

En cuanto a la formación en PC, importa resaltar la relación entre las modalidades teóricas y/o prácticas de los cursos. Si bien se alude en la mayoría de los casos a la existencia de un trabajo de campo, el mismo suele consistir en prácticas curriculares puntuales, adscritas a veces, a cursos optativos que no se mantienen en el tiempo. Como bien sabemos, la discontinuidad de los trabajos comunitarios afecta negativamente al vínculo con las personas, debilitando el compromiso y la responsabilidad (Blanco & Botella, 1995; Montero & Giuliani, 1999). Se establecen relaciones distantes, circunstanciales y de escasa o nula trascendencia, a lo que con frecuencia se agrega la dificultad para respetar los tiempos propios de la comunidad. Esto explica que en dicho trabajo de campo, el tipo de relación que se establece con ella, estaba ligado más a un trabajo que se realiza *en y/o para* la comunidad, que al que involucra un vínculo que se construye *con* ella.

Por otra parte, con frecuencia el trabajo de campo recae en las posibilidades, en los esfuerzos y en el compromiso de los y las docentes con la PC, más que en definiciones estratégicas institucionales, lo que limita aún más las posibilidades de un trabajo continuo y de real impacto. Esto conlleva, además, un riesgo de frustración y desgaste para todas las personas involucradas (comunidad, docentes y estudiantes).

Ahora bien, en lo que refiere a la presencia de la ética en los cursos de PC y CA, los resultados dan cuenta de que, aunque ella pueda estar mencionada entre los objetivos, en los contenidos a dictar o en las modalidades de evaluación, no se explicita qué contenido se le está dando a la ética, ni qué concepciones subyacen su abordaje. Al mismo tiempo, cabe destacar que en ninguno de los programas se expone la metodología con la que se enseña. En alguno de los casos se presentan guías de orientación conductual, aludiendo más a la expresión de un deber ser, que a la reflexión crítica sobre los problemas que las prácticas plantean. Precisamente, llama la atención la escasa referencia a la existencia de espacios de reflexión sobre la práctica en los que sea posible problematizar la intervención comunitaria, los escenarios socio-políticos en los que se desarrolla, y el carácter de los propios procesos formativos.

En lo que refiere al componente político, existen diferencias entre los países: si bien algunos programas analizados ponen de manifiesto la consideración del contexto económico y social en relación a las problemáticas que se aborda, es menos frecuente la referencia a los componentes sociales estructurales -globalización, capitalismo, neoliberalismo- que impactan en las poblaciones con las que trabajamos. Si relacionamos esto con las pretensiones de transformación social que dieron origen a la PC en América Latina, se abre la interrogante acerca del peso que actualmente tiene la perspectiva crítica y el desarrollo de una praxis transformadora. Al mismo tiempo, se mencionan los escenarios de la política pública, ya sea como contextos de actuación o porque a través de la formación, se pretende incidir en ellas. Este es un aspecto relevante, si consideramos que estudios anteriores (Winkler, et al, 2007) dan cuenta de las tensiones que, en el plano de lo ético, suelen estar presentes en el trabajo de los psicólogos y psicólogas en las instituciones que desarrollan programas sociales. Podemos comprender estas tensiones como expresión de un encuentro, contradictorio y conflictivo, entre la PC y las políticas públicas en los países de la región, en las últimas décadas.

Los resultados de este estudio son preocupantes, en tanto las autoras de este artículo consideran que la dimensión ética es de tal relevancia en el quehacer y la formación de la PC que su ausencia explícita en los programas de asignaturas pone en cuestión el ejercicio mismo de la profesión, y abre preguntas respecto de posibles efectos no deseados de las intervenciones en las personas y las mismas comunidades.

## Conclusiones

Tanto las condiciones contextuales como las que aluden a la formación en PC, dan cuenta de aspectos estructurales de la formación terciaria en la actualidad (mercantilización, privatización, debilidades en procesos de acreditación), que estarían afectando el involucramiento de la ética en los procesos formativos. Se trata de aspectos implícitos, que forman parte del currículum oculto de los planes de estudio (Barriga, 1994; Giorgi, 2003).

De los resultados obtenidos, surge una preocupación insoslayable referida a qué PC estamos enseñando en nuestras universidades. El escenario de formación no parece asegurar el desarrollo de una formación científica y ético-política, que garantice la protección de los derechos de las personas. El componente pedagógico privilegiado para alcanzar esta formación no debe estar sustentando en prácticas aisladas y discontinuas, sino que debe sostener la construcción de una praxis comprometida con las transformaciones de las condiciones sociales en las que habitan las comunidades.

Se desprende de la mención explícita de la ética en los programas de asignatura o de su presencia implícita, la importancia que la misma reviste y la jerarquización que parece otorgarle el cuerpo docente a la hora de elaborar sus programas. Sin embargo, esta valoración no se condice con la escasa o nula explicitación de metodologías y contenidos que deberían ser apropiados para incluirla efectivamente en la formación.

En síntesis, a más de cinco décadas del surgimiento de la PC en América Latina y habiendo transitado procesos heterogéneos en lo que respecta a su desarrollo profesional y académico en los países de la región, se hace imprescindible revisar la forma en la que ella se está enseñando en nuestras universidades. Esto se constituye en un imperativo ético imposible de soslayar por nuestra comunidad académica.

Quedan planteadas preguntas como ¿Por qué a pesar de que la PC está presente en un número importante de programas curriculares de diferentes países de nuestra América, su presencia no parece ser paradigmática e influyente en la formación de los futuros psicólogos/as latinoamericanos?, ¿Qué significados podemos darle al estado actual de la formación en PC?, ¿Por qué algunos programas de PC no contemplan o hacen explícita la dimensión ética?, ¿Cómo se aborda, enseña, trasmite, promueve la inclusión de la dimensión ética en la formación en psicología comunitaria?, ¿Qué implicaciones tiene el qué y el cómo aparece actualmente la dimensión ética en la formación de la PC?, ¿De qué manera incide la formación actual en PC en las metas de la disciplina para un ejercicio profesional? Estas preguntas nos las hacemos considerando que el momento histórico, social y político que viven nuestros países requiere del aporte de esta disciplina y profesión.

## Referencias

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. *Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 25-44.
- Arango, C. & Ayala, N. (2011). La psicología comunitaria en Colombia: Una aproximación histórica. En M. Montero y I. Serrano-García (Comps.), *Historias de la psicología comunitaria en América Latina. Participación y transformación* (pp.139-155). Buenos Aires: Paidós.
- Asamblea Nacional de Rectores (ANR) (2012). *Datos estadísticos universitarios*. Recuperado de: [http://200.48.39.65/doc/ESTADISTICA\\_UNIVERSITARIAS.pdf](http://200.48.39.65/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf)
- Barriga, A. D. (1994). El contenido del plan de estudios de pedagogía: Análisis de los programas de asignatura. *Cuadernos del CESU*, 32, 7-89. México D.F.: UNAM.
- Blanco, A. & Botella, J. (1995). La enseñanza de la psicología en España a la luz de los nuevos planes de estudio. *Papeles del Psicólogo*, 62, 29-47.
- Castillo, J. & Winkler, M. I. (2010). Praxis y ética en psicología comunitaria: Representaciones sociales de usuarias y usuarios de programas comunitarios en la región metropolitana. *Psykhé*, 19 (1), 31-46.



- Colegio de Psicólogos del Perú (2013). *Facultades de universidades*. Recuperado de: <http://www.colegiodepsicologosperu.org/facultades-universidades/>
- Galcerán Huguet, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 89-106.
- Giorgi, V. (2003). Crisis, incertidumbres y algunas certezas. La dimensión ética en la formación del psicólogo. *IV Jornadas de Psicología Universitaria. La psicología en la realidad actual* (pp. 378-381) Montevideo: Psicolibros.
- González, F. (1998). Epistemología y subjetividad. *Revista Interamericana de Psicología*, 32, 139-167
- Jorge, C., & Luis, A. (2010). El papel del mercado en la construcción de los modelos de formación profesional: La mercantilización del sistema. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2).
- León, J. & Sugimaru, C. (2013). *Entre el estudio y el trabajo: Las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular*. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/publicaciones/detalle/1157>
- Ley de Promoción de la Inversión en la Educación (Decreto Legislativo No. 882). Recuperado de [http://www.anr.edu.pe/conafu/leyes\\_normatividad/DL\\_N\\_882.pdf](http://www.anr.edu.pe/conafu/leyes_normatividad/DL_N_882.pdf)
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M., & Giuliani, F. (1999). La docencia en la psicología social comunitaria: Algunos problemas. *Psyche*, 8(1), 57-63.
- Pasmanik, D. & Winkler, M. I. (2009). Buscando orientaciones: Pautas para la enseñanza de la ética profesional en psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psyche*, 18(2), 37-49.
- Pasmanik, D., Jorquera, M., & Winkler, M.I. (2011). Ética profesional en perspectiva: Psicología y educación en contrapunto. En R. Rojo, J.M. Catalán., & R. Jorge (Eds). *Psicología educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 271-304). La Serena: Universidad de La Serena.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving toward social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29(5), 747-779.
- Quintal de Freitas, M. (1993). Prácticas en Comunidad en Psicología Comunitaria. En Montero, M. (2002). *Psicología Social Comunitaria* (pp. 139-166) Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Reyes, M. I. (2007). Orientaciones ético-valóricas de la Psicología Comunitaria en Chile: análisis descriptivo de los artículos publicados en revistas nacionales entre 1993 y 2003. En J. Alfaro y H. Berroeta (Eds.), *Trayectoria de la Psicología Comunitaria en Chile. Prácticas y Conceptos* (pp. 9-148). Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso.
- Reyes, M. I. (2009). *Representaciones sociales del ejercicio y la conducta ética profesional del/la psicólogo/a en dos medios de comunicación de masas* (Tesis de Magíster no publicada), Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile.
- Sánchez Vidal, A. (1999). *Ética de la intervención social*. Buenos Aires: Paidós
- Universidad Nacional de Colombia (2011). Claves frente a la reforma a la educación superior. *Claves para el debate público*, 45.
- Winkler, M. I. & Reyes, M. I. (2006). Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético. *Fundamentos en Humanidades*, 13-14, 63-89.
- Winkler, M. I. (2007). Cuestiones éticas en psicología comunitaria: Dudas en la praxis. En J. Alfaro & H. Berroeta, *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile: Prácticas y conceptos* (pp. 373-400). Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Winkler, M.I., Pasmanik, D., Alvear, K. & Reyes, M. I. (2007). Cuando el bienestar psicológico está en juego: La dimensión ética de la formación profesional de psicólogos y psicólogas en Chile. *Psyche*, 25(1), 5-24
- Winkler, M.I., Pasmanik, D. & Alvear, K. (2008). *Cuestiones éticas en la formación la práctica y la investigación en psicología comunitaria*. Proyecto FONDECYT N° 1080528.

Received: 10/02/2014  
Accepted: 06/08/2016