

La Formación Universitaria en la Psicología Comunitaria Chilena de Hoy: ¿Un Lugar Subalterno?

University Training in Chilean Community Psychology Today: A Subordinate Place?

Bárbara Olivares
Universidad Santo Tomás

María Isabel Reyes
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Héctor Berroeta
Universidad de Valparaíso

María Inés Winkler
Universidad de Santiago de Chile

Para identificar y caracterizar la presencia-ausencia de valores y principios ético-políticos originales de la disciplina en la formación en psicología comunitaria (PC), se diseñó una investigación cualitativa considerando la diversidad de universidades chilenas. Utilizando un muestreo estructural, se entrevistó a 10 docentes que imparten la disciplina, 26 estudiantes mediante grupos focales y se revisaron 51 mallas curriculares y 10 programas de la asignatura de PC de universidades de las regiones Metropolitana y de Valparaíso. Aplicando el método de la teoría fundada empíricamente y efectuando un análisis selectivo e integrador de todas las fuentes, se elaboró un modelo interpretativo sobre los principales resultados y su articulación. Destaca el carácter subalterno de la PC en la formación en psicología, influido principalmente por el modelo neoliberal imperante. Aunque las dimensiones éticas y políticas son consideradas centrales, quedan supeditadas a nivel del discurso e interferidas por factores institucionales y contextuales, destacándose el rol facilitador de la diada docente-estudiante para su incorporación. Se concluye que la formación disciplinar tiene un carácter eminentemente teórico y carece de la adecuada aplicación en terreno en las propias comunidades.

Palabras clave: psicología comunitaria, formación, ética, política, metodología

In order to identify and characterize the presence or absence of original values and ethical and political principles that typify the discipline in community psychology (CP) training, a qualitative research was designed considering the diversity of Chilean universities. Using structural sampling, individual interviews were conducted with 10 teachers of the discipline, 26 students participated in focus groups, and 51 CP curricula and 10 programs used in universities in the Metropolitan and Valparaíso regions were reviewed. By applying grounded theory methods and conducting a selective and inclusive analysis of all sources, an interpretive model accounting for the main results and their articulation was developed. The subordinate nature of CP in psychology training stands out, mainly due to the influence of the prevailing neoliberal model. Although ethical and political dimensions are regarded as essential, they remain at the discourse level; also, institutional and contextual factors interfere with them. The teacher-student dyad is a key facilitator of the incorporation of these dimensions in CP training. It is concluded that disciplinary training is eminently theoretical and lacks proper implementation in the communities themselves.

Keywords: community psychology, training, ethics, politics, methodology

A partir de la publicación de la Ley General de Universidades del año 1981, el número de universidades que imparten la carrera de psicología ha aumentado progresivamente, ofreciendo formación tanto a nivel de pre como postgrado. En este contexto y desde inicios de los años 90, la psicología comunitaria [en adelante PC] chilena ha experimentado un creciente desarrollo en el ámbito académico, siendo paulatinamente incorporada en mallas curriculares de pregrado en psicología (Asún, 2005). De acuerdo a una revisión previa (Winkler, Reyes, Letelier & Olivares, 2007), de las 43 universidades que impartían psicología a nivel nacional, 15 contaban con una asignatura de PC, ocho con dos asignaturas y 20 no impartían alguna cátedra en la especialidad. Actualmente, de 60 universidades, 51 dictan la carrera de psicología, de las cuales 43 están

Bárbara Olivares Espinoza, Escuela de Psicología, Universidad Santo Tomás, Santiago, Chile; María Isabel Reyes Espejo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; Héctor Berroeta, Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso, Chile; María Inés Winkler Müller, Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile.

Esta publicación reporta resultados del segundo año del proyecto de investigación FONDECYT N° 113638: *Ética y Política. ¿Dimensiones olvidadas en la psicología comunitaria hoy?*

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a María Inés Winkler Müller, Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile, Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 3363, Estación Central, Santiago, Chile. E-mail: maria.winkler@usach.cl

acreditadas (Consejo Nacional de Educación, 2014). Las universidades que hoy cuentan con uno o más cursos de psicología comunitaria son 34 y ocho imparten la especialidad como una salida profesional (para mayor información ver el apartado de Resultados).

La relevancia de esta vía de formación profesional ha convocado con especial interés a diversos autores que problematizan la historia, la institucionalidad, la formación y los componentes ético-políticos fundacionales de la PC (Alfaro & Berroeta, 2007; Asún, 2005). En particular, la relación entre la enseñanza y los aspectos profesionales instala un campo poblado de tensiones, en tanto remite a la articulación entre espacios normativos diversos que, si bien son importantes para el posicionamiento de la disciplina en las actividades pro-desarrollo del país, también se configuran como entidades que tensionan los principios y valores que representan un cierto ideario para la disciplina (Castillo & Winkler, 2010). Esta discusión tiende a vincularse con planteamientos ya desarrollados por este mismo equipo de investigación y que sustentan de forma explícita una discusión sobre la dimensión ética en la formación y la práctica de la PC (Castillo & Winkler, 2010; Winkler, Alvear, Olivares & Pasmanik, 2009; Winkler et al., 2007).

Si bien estos antecedentes permiten caracterizar el panorama que impacta actualmente la formación en PC, aún son insuficientes y requieren de actualización, por lo que en el marco de un nuevo estudio, el presente equipo de investigación se interrogó específicamente: ¿Qué principios y prácticas guían la formación en PC en Chile? ¿Estos principios y prácticas consideran las dimensiones ontológica, epistemológica, ética, política y metodológica?

La venezolana Maritza Montero (2004) desarrolla una reflexión interesante, al proponer una caracterización de las dimensiones a la base del paradigma de la PC que permite una aproximación más concreta a las prácticas y valores propios del campo disciplinar. La dimensión metodológica se refiere a los modos usados para producir conocimiento, con el fin de generar métodos que transformen a las comunidades investigadas o intervenidas. Dichos métodos buscan producir preguntas y respuestas que posibiliten un camino de construcción crítica y reflexiva de carácter colectivo. La dimensión ética remite a la definición del otro y a su inclusión en la relación de producción de conocimiento, considerando su participación en la autoría y la propiedad del conocimiento producido. Finalmente, la dimensión política se refiere tanto al carácter y finalidad del conocimiento producido como a su ámbito de aplicación y a sus efectos sociales.

A continuación se revisan algunos antecedentes conceptuales para profundizar en algunas de las ideas propuestas previamente, considerando distintos contextos y ámbitos de aplicabilidad.

Antecedentes Teóricos

Quehacer Socioprofesional

La inclusión del concepto de quehacer socioprofesional —que es el utilizado en esta investigación—, en lugar del de profesión, enfatiza el papel de la sociedad en el proceso de socialización que contextualiza tanto la formación como el ejercicio profesional, tal como ha sido utilizada previamente (Berroeta Torres, 2011; Berroeta Torres, Hatibovic Diaz & Asún Salazar, 2012).

La PC se define y desarrolla en torno al principio de inseparabilidad entre teoría y práctica. Es por ello que las tensiones en su estructura socioprofesional son una inquietud constante en la disciplina.

En la última década, a nivel internacional, se han identificado y analizado diferentes aspectos: las inconsistencias metodológicas que se producen entre el campo de la práctica y la investigación (Wandersman, 2003), la capacidad de la práctica científica de la disciplina para colaborar al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades (Martin, Lounsbury & Davidson II, 2004), la efectividad de las prácticas de intervención para contribuir al cambio social (Prilletsensky, 2003, 2008), la relación entre prácticas comunitarias y el sistema neoliberal (Brady, Schoeneman & Sawyer, 2014), el papel que juega la ideología en los fundamentos teóricos y prácticos de la disciplina (Montenegro, 2002) e, incluso, se han reevaluado los propios límites del campo disciplinar (Montero, 2004, 2006).

En Latinoamérica, la consolidación de los regímenes democráticos y la mayor o menor instalación del sistema neoliberal han afianzado una hegemonía del financiamiento gubernamental en la intervención social, acompañada de un proceso creciente de estructuración burocrática. Este fenómeno ha generado un contexto de vinculación entre las políticas sociales y el quehacer de la PC, en el que se despliegan tensiones importantes entre la práctica y los principios disciplinares (Alfaro, Sánchez & Zambrano, 2012; Montero, 2010; Rodríguez-Ferreyra, 2009). Existe cierto consenso en los planteamientos: el encuadre de las políticas

sociales en contextos neoliberales inciden negativamente en el cumplimiento de los principios ético-políticos de la PC.

En Chile, la incidencia que tienen las políticas públicas en el desarrollo de la PC es central (Alfaro & Berroeta, 2007; Asún & Unger, 2007; Krause, 2002; Krause, Jaramillo Torres, Monreal, Carvacho García & Torres, 2011), tanto es así que se ha llegado a plantear que la acción gubernamental delimita la práctica de la PC (Alfaro, 2000; Alfaro & Zambrano, 2009; Asún & Unger, 2007; Krause, 2002; Sandoval Moya, 2007). Por tanto, el quehacer socioprofesional estaría fuertemente influido por el contexto sociopolítico y los marcos institucionales derivados de las políticas sociales. De hecho, a partir del año 2000 se tiende a consolidar y tecnificar —por parte del Estado— un enfoque de habilitación individual en el abordaje de los problemas y la integración social, dejando en segundo plano a las iniciativas de tipo territorial (Berroeta Torres, 2011) y, con ello, se desarrolla un creciente proceso de institucionalización disciplinar que distancia a la PC nacional de las tradiciones más progresistas de la disciplina (Alfaro & Zambrano, 2009; Asún & Unger 2007; Krause, 2002; Sandoval Moya, 2007).

Ello también se manifiesta en la construcción de la política pública en los últimos años en Chile. A partir de la revisión realizada en el año 2013 de 101 programas/proyectos de 10 ministerios nacionales, se constató la exigua incidencia y consideración de la PC en la política pública chilena. Así, contrariamente a lo observado previamente por otros investigadores (Alfaro & Zambrano, 2009; Asún & Unger, 2007), durante el período analizado se aprecia una franca ausencia, omisión o exclusión de conceptos, principios, valores y prácticas comunitarias (Reyes Espejo, Olivares Espinoza, Berroeta Torres & Winkler Müller, 2015).

Formación Universitaria en Psicología Comunitaria

Los ejes formativos han presentado evoluciones dispares y enfoques heterogéneos en relación a los requerimientos culturales y condicionantes socioeconómicos de los distintos contextos en los que se desarrolla la PC. A diferencia de lo acontecido en Estados Unidos, donde surgió rápidamente institucionalizada en las universidades, en Latinoamérica la incorporación progresiva del área comunitaria en las mallas curriculares ha sido tardía, respondiendo a la necesidad de garantizar un entrenamiento formal en el campo (Alfaro & Zambrano, 2009; Montero & Giuliani, 1999).

Para Montero y Serrano-García (2011) la inserción de la PC en las universidades ha sido impulso para su desarrollo en cada país, teniendo diversas expresiones locales. Esta inserción sostenida ha generado preocupaciones que no necesariamente han implicado procesos de reflexión sobre qué se enseña y cómo se enseña PC en los distintos países.

Prilleltensky (2001) plantea una preocupación diferente, al señalar que en la actualidad los y las¹ estudiantes de esta área se forman en metodologías de intervención e investigación, sin cuestionar los valores involucrados en las mismas.

Complementariamente, Montero y Giuliani (1999) documentaron las tensiones relacionadas con la forma que tienen los estudiantes de concebir el rol del psicólogo, en particular por su posición de experto, impidiendo una vinculación horizontal con la comunidad, agudizada por los marcos institucionales que limitan la toma de decisiones respecto de qué se hace, cómo y con quiénes.

En Chile, un antecedente reciente sobre la formación en PC lo aporta Riveros (2012), sosteniendo que hoy se enfatizan elementos más técnicos, dejando un espacio vacío en torno a la reflexión crítica. Es decir, se está formando principalmente en aquello que entregará un resultado medible o de corto plazo, por sobre una formación centrada en aspectos relacionados con la potenciación de un rol vigilante, crítico y propositivo en la PC.

Considerando el panorama descrito, se elaboró un proyecto de investigación, en el cual uno de sus objetivos específicos fue identificar y caracterizar la presencia-ausencia de los valores y principios ético-políticos originales de la disciplina en la formación en PC.

¹ Para facilitar la lectura del texto, en adelante se obviará la distinción lingüística de género, pese a que las autoras asumen su importancia.

Método

Se elaboró un diseño exploratorio-descriptivo, con un enfoque cualitativo de investigación, por su concordancia epistemológica con la PC, particularmente en cuanto a la valoración de la diversidad, del contexto y la importancia de los sujetos sociales, en referencia a su discurso y accionar (Banyard & Miller, 1998). Se enfatizó el carácter constructivo-interpretativo del proceso de producción científica (González Rey, 1998), mediado por el reconocimiento de procesos situacionales y afectado por las prácticas sociales y el contexto en que estas se producen (Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles & Herrera Torres, 2005).

Fuentes de Información: Participantes y Documentos

Constituyeron fuentes de datos: entrevistas a docentes, grupos focales con estudiantes, revisión de mallas curriculares de la carrera de psicología y programas de asignaturas de PC. La selección de actores y documentos estuvo orientada estructuralmente (Martínez-Salgado, 2012), con el fin de promover la extracción de propiedades comunes y diferenciadoras entre estos (Glaser & Strauss, 1967). En la Tabla 1 se presentan todas las fuentes consultadas.

Tabla 1

Fuentes de Recolección de Datos Respecto de la Formación Universitaria en PC

Fuente	Nº de universidades	Técnica de producción de información	Nº de participantes/documentos
Estudiantes	4	Grupo focal	26 estudiantes
Docentes	10	Entrevista semi-estructurada	10 docentes
Mallas curriculares	60	Revisión documental	51 mallas curriculares de la carrera de psicología
Asignaturas de PC	10	Revisión documental	8 programas de cursos de PC y 2 afines ^a

^a Se consideraron asignaturas afines aquellas que incluyeron en el nombre y/u objetivos del curso los conceptos de intervención psicosocial, problemas psicosociales, dimensión sociocultural y similares y, además, si poseían un enfoque comunitario o incluían el ámbito comunitario acorde a cada realidad.

Tanto para la selección de los programas como para el reclutamiento de informantes clave se utilizó un criterio de máxima variabilidad, considerando las siguientes características, en función de las universidades chilenas y buscando que cada perfil estuviera incluido: (a) estatales en la Región Metropolitana, (b) estatales en regiones, (c) pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (consejo que integra a 25 universidades públicas y tradicionales que tienen en común el establecimiento de un sistema de selección y admisión de alumnos a través de la aplicación de la Prueba de Selección Universitaria), (d) privadas tradicionales (privadas creadas antes de 1981 y que reciben aporte del Estado para su financiamiento), (e) privadas con especialidad en PC y (f) privadas sin especialidad en PC. La información correspondió a universidades de las regiones Metropolitana y de Valparaíso.

Técnicas de Producción de Información

Entrevista individual semi-estructurada. Se llevaron a cabo con el propósito de recabar información acerca de motivaciones, creencias, esquemas de interpretación y modos de significación de los entrevistados respecto de sus experiencias como docentes que desarrollan prácticas formativas en PC (Gaínza, 2006). Fueron realizadas por dos co-investigadoras y una ayudante de investigación (psicóloga) que recibió capacitación previa. Algunas preguntas de la pauta fueron: ¿Cómo describes tu trayectoria docente? ¿Tuviste autonomía en el diseño, en el proceso de implementación y en los sistemas de evaluación de la asignatura? ¿Qué valores se promueven en la formación en PC (y cómo se hace)? ¿Qué aspectos, teorías o modelos se

asocian con la formación en lo ético y lo político? ¿Existen dificultades específicas en la enseñanza y formación de la PC?

Grupo focal. Fue la técnica empleada para acceder a la experiencia vivida por el sujeto en su calidad de actor en una situación determinada. Se trata de una conversación que representa una inserción del sujeto en su cotidianidad, en el que se describe un conjunto de condiciones reales y acciones posibles (Canales Cerón, 2006). Fue llevada a cabo por dos co-investigadoras con amplia experiencia en el uso de la técnica, incluyendo, entre otras preguntas: ¿Cómo es la formación en PC en su universidad? ¿Qué modelos de PC se privilegia? ¿Qué concepto de comunidad subyace? ¿Qué principios y valores aparecen en la formación? ¿Qué aspectos teóricos, teorías o modelos se asocian con la formación en lo ético y lo político? ¿Qué métodos y enfoques metodológicos son fomentados para la práctica?

Técnicas documentales y textuales. Se utilizaron para analizar documentos (Íñiguez Rueda, 1999) que, en este caso, corresponden a mallas curriculares y programas de asignatura de PC y cursos afines seleccionados.

Procedimiento

Los instrumentos fueron aplicados consecutivamente en el siguiente orden: análisis de documentos, grupos focales y entrevistas individuales. Los grupos focales se realizaron en diferentes sedes universitarias y duraron en promedio 2,5 horas. Las entrevistas se realizaron en los lugares que solicitaron los entrevistados (café, sedes universitarias u otro) y tuvieron una duración promedio de 50 minutos.

El proyecto de investigación consideró en su diseño el cumplimiento de las normas éticas y legales vigentes en Chile para la investigación científica, en particular, el respeto por el otro en las diversas etapas de la investigación (producción, análisis y publicación de resultados) y la confidencialidad en el manejo de los datos, como se consignó en un acta de consentimiento informado que firmaron todos los informantes, antes de participar en el estudio. El proyecto fue revisado y aprobado por la Comisión de Ética de la Investigación de la Universidad de Santiago de Chile.

Análisis de la Información

La información producida fue analizada con base en la teoría fundada empíricamente (Glaser & Strauss, 1967). Así, la selección de informantes y fuentes de información se enlazó íntimamente con el análisis progresivo de los datos recogidos, estableciéndose un proceso recursivo de recolección-análisis-búsqueda de nueva información, hasta alcanzar la saturación de los contenidos (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006).

De este modo, para tratar el corpus textual obtenido, el equipo de investigación llevó a cabo un análisis de contenido, a través de codificación abierta y el establecimiento de inferencias fundadas a partir de esta (Íñiguez Rueda, 1999). El análisis del corpus textual de las diversas fuentes de información fundamentó la elaboración selectiva, propia de este proceso (Strauss & Corbin, 1998/2002).

Resultados

Se distingue la presentación de resultados según la fuente de datos, comenzando con la categorización de los programas de asignaturas en PC y afines. La dimensión mayoritariamente presente en los programas revisados corresponde a la metodológica (8 programas), estando las demás dimensiones identificadas en la mitad de los programas (ontológica: 5; epistemológica: 5, ética: 6 y política: 5).

En la Tabla 2 se ejemplifican algunos contenidos de los programas revisados considerados indicadores de la presencia de las cinco dimensiones en cuestión.

Por otra parte, a partir del análisis descriptivo de las transcripciones de entrevistas y grupos focales, emergió una serie de categorías centrales, las que, complementadas en una codificación selectiva con los datos de mallas y de programas, resultaron en un modelo que da cuenta del lugar que tiene la formación en PC actualmente. Lo central en dicho modelo se refiere a una posición subalterna de la PC en la formación de psicólogos y psicólogas.

Tabla 2
Descripción Cualitativa de la Presencia de la Dimensiones Ontológica, Epistemológica, Metodológica, Ética y Política los Programas de Asignaturas de PC y Afines

Dimensión	Indicador de presencia
Ontológica	Sujeto como actor social colectivo Realidad como construcción socio-histórica
Epistemológica	Conocimiento construido y situado socio-históricamente Valorización de distintos saberes
Metodológica	Abordaje colectivo de las problemáticas Distinción de métodos arriba-abajo y abajo-arriba Técnicas participativas
Ética	Explícita en los objetivos Incorporación de reflexión y acompañamiento personal en el trabajo de campo
Política	Poder como relación Consideración de políticas públicas como encuadre de trabajo Promoción de la transformación social

A continuación se describen las categorías centrales y sus relaciones, graficadas en el modelo de la Figura 1, incluyendo citas textuales para ilustrar en forma fiel los aspectos más relevantes.

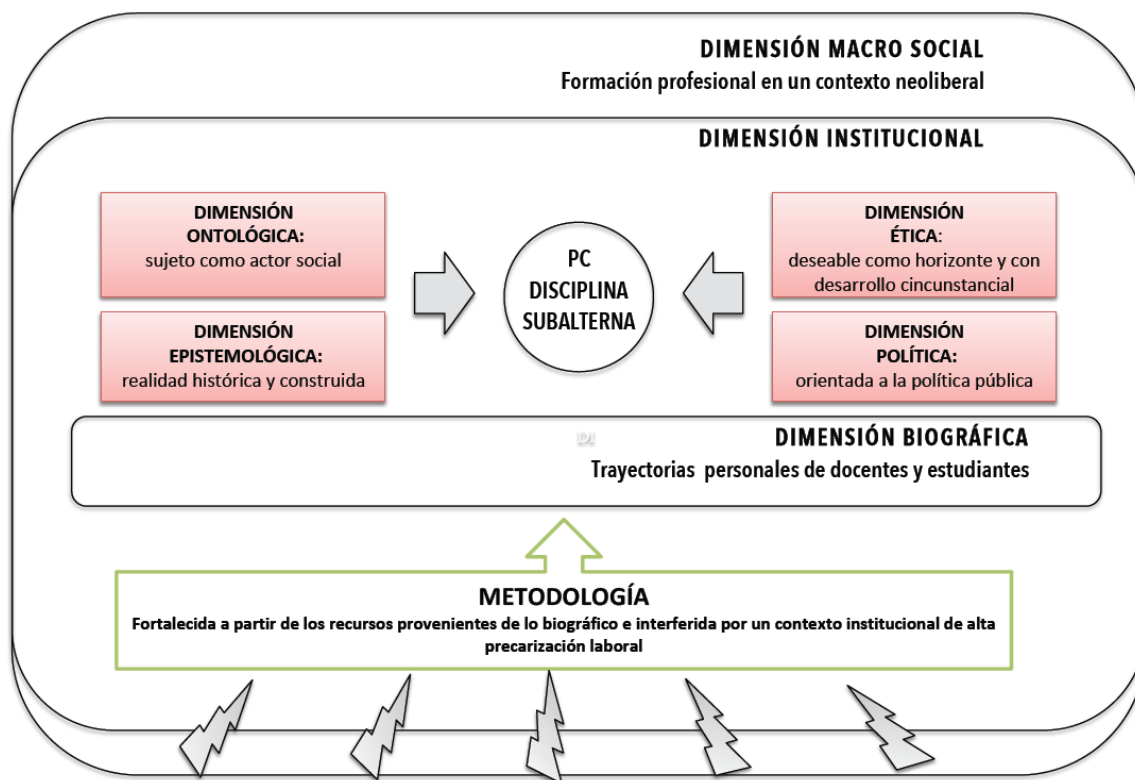


Figura 1. Modelo interpretativo resultante del análisis selectivo: psicología comunitaria en una posición subalterna.

Formación Profesional: Relevancia del Contexto Neoliberal

La categoría que se constituye en marco relevante para las demás corresponde al contexto en que ocurre la formación profesional, siendo el marco neoliberal fundamental para entender las trayectorias y significados que adquiere la formación en PC.

En la siguiente cita es posible apreciar la influencia del contexto neoliberal como amenaza directa a la calidad de la educación superior, lo que, a su vez, conlleva riesgos de precarización en el desarrollo de competencias de los propios estudiantes:

El grave problema, probablemente el más sustantivo de todos, el problema de la pauperización de la formación en general. Es decir, los capitales puestos hoy día en el desarrollo de la formación son minúsculos. Entonces, claro, tienes una formación de pizarra, de sala, pizarra, plumón; y más o menos esfuerzos institucionales para dar un paso más allá de eso (...). No es muy fácil que los estudiantes con pocos conocimientos y con pocas habilidades en el sentido de la reflexión y de otros más sean un aporte para las comunidades. (Entrevistado N° 9).

En el caso de los docentes, se aprecia a través de sus condiciones laborales:

En la Universidad [la nombra] tienen una malla y ahora Comunitaria tiene, me parece que el otro año, no sé si el otro semestre, uno que se llama Intervención Comunitaria. También estuve trabajando en una universidad que también estaban en un cambio de malla, ahí hice uno que se llama Fundamentos Teóricos de la Psicología Comunitaria, que después tiene otro ramo que es la continuidad de ese, se llama Intervención, no me acuerdo cuál es el apellido, no alcancé a hacer el otro, es que la modalidad part-time siempre te demanda cambiarte (...) a veces no es tan cierta la posibilidad de que vayas a terminar haciendo la continuidad del ramo. (Entrevistada N° 7)

La revisión de las mallas curriculares muestra que las asignaturas de psicología comunitaria están ubicadas en distintos niveles de formación, constituyendo la mayoría de las veces solo una asignatura, sin que se configure una línea o conjunto de ramos que permitan una formación tanto teórica como práctica. Tal dispersión se manifiesta en que existen cursos de PC en todos los semestres de la carrera (excepto en el 2° semestre), comprobado a partir de la revisión de 51 mallas curriculares. La mayor concentración se produce en el 6°, 7° y 8° semestre.

Así, tanto el relato de las personas entrevistadas como la ubicación de las asignaturas de PC en los planes de estudio dan cuenta de la influencia de un contexto macrosocial que afecta las condiciones laborales de los docentes, pero da una gran libertad para la forma y lugar de incorporación de la formación en PC, sin que sea posible identificar un mínimo común denominador que se constituya en una base de formación sólida y consensuada.

Dimensión Institucional: Precariedad

El contexto neoliberal que performa la formación profesional influye de manera relevante en el funcionamiento de las propias instituciones universitarias. Tanto docentes como estudiantes reportan condiciones de precariedad para la formación en PC. La mayor parte de los entrevistados se desempeña como profesor por hora en más de una universidad, participando solo tangencialmente en la construcción de los programas de las asignaturas que imparten:

Generalmente los programas están dados por las universidades, en realidad, uno puede tener ciertos criterios para moverse en un programa, la bibliografía, claro, uno puede acudir a una bibliografía que no esté ahí o actualizarla (...) las unidades yo las trato de preservar dentro de lo que puedo, porque a veces igual algunos programas son absurdos, porque incluyen una cantidad de información increíble y que no alcanzas a hacerla (...) la libertad es relativa, porque yo tampoco... no me han pedido que yo modifique, a veces puede ocurrir que haya una actualización de los programas, pero generalmente cuando trabajas part-time no te piden mucho que tú hagas muchas modificaciones. (Entrevistada N° 7)

En este contexto, los estudiantes refieren que algunas complejidades asociadas a las condiciones institucionales en que se imparte la formación profesional impiden que una minoría de interesados en el área pueda profundizar en la PC, principalmente por las limitaciones de la formación impartida en un semestre:

Siento que, lamentablemente, no nos dan el espacio para desarrollar ampliamente el tema de la psicología comunitaria... se puede abarcar de muchas maneras y en un semestre es imposible hacerlo de una forma que nos deje contentos, porque se conjugan las expectativas de los alumnos... los que estamos interesados en la psicología comunitaria queremos ir y salir al campo e ir "al tiro" a trabajar... Sin embargo, ¿cómo puede un

profesor conjugar eso? ¿Cómo lo puede hacer? (...) Creo que falta sí seguir, como se decía, una segunda parte... llevarlo a la práctica, porque a veces quedan todos esos conocimientos en el aire (Grupo focal N° 2).

La cita anterior es coherente con lo señalado previamente, respecto de la cantidad de asignaturas de PC y su ubicación en las mallas curriculares. El rango de asignaturas de PC va desde una a seis, entre el primer y último semestre de la carrera, lo que se constituye en muchos casos en una amenaza para el logro de una formación sólida que integre teoría y práctica y permita la adquisición de las competencias necesarias para el trabajo en la comunidad. Una excepción la constituyen las cuatro universidades que imparten entre cuatro y seis asignaturas en PC, existiendo ocho universidades con salida profesional en la sub-disciplina. Para el resto, tanto la modalidad contractual de la mayoría de los docentes como la dispersión de la ubicación de las asignaturas en la malla curricular, dan cuenta de cierta precariedad institucional que afecta la formación en PC.

La revisión de los programas de asignaturas revela que estas son mayoritariamente semestrales y teóricas. Solo dos de 10 programas analizados incluyen en sus objetivos la adquisición de competencias de intervención, lo que podría dar cuenta de actividades en terreno. Es frecuente que ocupen un lugar aislado al interior de las mallas curriculares, sin continuidad con otras asignaturas, por lo que no se considera ético realizar trabajos en terreno, como señala una entrevistada:

No estoy de acuerdo en que en un semestre uno vaya a hacer una experiencia de intervención comunitaria, porque eso no es posible en términos éticos, o sea, es como que tú vas, ya, te conoce la gente, te presentas, puedes hacer un diagnóstico, quizás, ¿pero intervenir? ¿y con un proceso de evaluación además que sea acorde a lo comunitario? que tiene que ser con niveles de participación, donde ojalá todos los actores participen ¿en un semestre? ¡No! Yo ya dejé de hacer esos ramos. (Entrevistada N° 1)

En las citas presentadas se aprecia que las condiciones institucionales, coherentes con el contexto neoliberal previamente referido, configuran condiciones poco favorables para una formación teórico-práctica de calidad en PC.

Dimensión Biográfica: Trayectorias

En las entrevistas individuales y grupos focales a docentes y estudiantes, respectivamente, emergió como categoría relevante historias y experiencias que, como dimensión biográfica y motivacional, resultan marcadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área. Desde esta perspectiva, se plantea que las posibilidades de lograr una real vinculación de la formación en PC con las necesidades de las comunidades devienen de los esfuerzos particulares que despliegan estos agentes en función de sus trayectorias, los vínculos personales o de la propia contingencia que rodea la vida universitaria:

Al final, el tema de la vinculación con las comunidades descansa en la sensibilidad y los intereses de los estudiantes y algunos profesores en particular; como que no hay un aspecto, no sé si más formalizado de este tema, respecto a los vínculos y que... era en función de la contingencia [se refiere a un gran incendio que afectó a la Región de Valparaíso] que nosotros empezamos a tener más contactos (Grupo focal N° 4).

La motivación por el trabajo comunitario comienza, en ocasiones, antes de la actividad docente, incluso en la época escolar o mientras se estudia en la universidad. También el trabajo voluntario se constituye en antecedente de una trayectoria que posteriormente continúa en la docencia:

Mi colegio (...) armó una ONG para trabajar en la IX región [corresponde a la Región de la Araucanía], en el lago Budi específicamente, con las comunidades mapuches, donde trabajábamos como un intercambio entre Santiago y mapuches, específicamente para reforzamiento escolar y temáticas más... participación, psicosociales. (Entrevistado N° 10)

Incluso antes de terminar la universidad, digamos, en ese tiempo se hacía harto trabajo voluntario dentro de las universidades, hacíamos mucho trabajo en poblaciones. (Entrevistada N° 7)

Tal dimensión biográfica se erige como una de las principales fortalezas y motivadores para la docencia en PC, como instancia que permite contrarrestar las dificultades provenientes del contexto neoliberal y de la precariedad institucional que enfrenta la sub-disciplina.

Metodología

Esta categoría se refiere a las prácticas desarrolladas en el transcurso del proceso de formación profesional. En términos de las orientaciones pedagógicas desde un punto de vista formal, los programas reportan el énfasis de una lógica de *saber hacer*, poniendo acento en la enseñanza de técnicas participativas

y la intervención psicosocial, pero ello se da principalmente en el contexto de aula, con un trabajo escaso en terreno.

Parte con una discusión bien epistemológica, ese es como el centro, una discusión epistemológica ontológica respecto al conocimiento, a la realidad (...) en las otras evaluaciones del curso son que les mandamos a hacer etnometodología, les hacemos trabajar las normas sociales, que las vean, que las analicen, que las apliquen (...) entonces, siempre hay una discusión teórica con conceptos que fundamenten, graban un video, nos muestran una intervención en la calle. (Entrevistado N° 10)

En algunos casos, la metodología aplicada se ve fortalecida por las experiencias previas de docentes (trayectoria):

He hecho prácticas relacionadas con algún organismo de algún lugar, por ejemplo, en ese caso yo estuve trabajando con la gente de [nombra una comuna], que en un semestre justo coincidió y yo estaba haciendo el curso y ellos estaban haciendo una mesa de seguridad ciudadana, entonces, iban a hacer un diagnóstico participativo y, entonces, los alumnos contribuyeron a hacer parte del levantamiento de información para el diagnóstico. (Entrevistada N° 7)

También los estudiantes aluden a un trabajo metodológico precario:

Nosotros nos acercamos a investigar una comunidad, o una especie de comunidad, desde un enfoque de la psicología comunitaria (...) hicimos observación, hicimos entrevistas y estuvimos como siguiendo un poco a la comunidad, un colectivo en realidad; nos acercamos al trabajo que hacían ellos, a cómo se definían y por qué serían comunitarios. (Grupo focal N° 2)

Entonces, independientemente de las fortalezas que implica poseer una trayectoria y motivación para el trabajo comunitario, condiciones contextuales de la institución y del espacio y tiempo asignado a las asignaturas de PC devienen en obstáculos para la implementación de metodologías de trabajo en terreno propiamente comunitarias.

Dimensiones Ontológica y Epistemológica

Las dimensiones ontológica y epistemológica aparecen reflejadas en contenidos de manera transversal; en forma más explícita en las entrevistas y en forma más implícita en los programas de asignaturas. La dimensión ontológica se manifiesta en una concepción de la realidad como una construcción socio-histórica, donde lo relevante es la concepción del sujeto social como un actor colectivo, contextualizado y activo, mientras la comunidad aparece ligada al territorio:

Pero es, en el fondo, llegar a un lugar y no llegar con tu opinión preconcebida, sino comprender que esto es un espacio... que finalmente cada comunidad es una comunidad única, entonces, si yo vengo de una población y me voy a trabajar a otra población, no puedo hacer lo mismo, porque hay distintos factores, hay distintos actores dentro de la comunidad, uno tiene que ir adaptándose a estos actores, eso sería contextualización. (Grupo focal N° 3).

La comunidad es un territorio que tiene casitas, viviendas, ¿sí? (...) tiene modos de reproducción, eso es antropológico. Eso se reproduce. Tiene toda una forma estructural de reproducción. Eso es la comunidad. (Entrevistado N° 5).

Al mismo tiempo, a nivel ontológico, se valoriza la autonomía y la concepción del otro como actor:

El valor de la autonomía del otro, del otro como un actor (...) en la lógica de los derechos humanos, pero eso como fundamental y, desde ahí, noción de sujeto, relación y cambio, creo que es ahí donde más está presente lo valórico, la lógica de, pensando en nociones de sujetos coherentes con sujetos activos, con capacidades, con recursos, tipo de relaciones de no dependencia. (Entrevistada N° 6)

A nivel epistemológico, se concibe el conocimiento como co-construido, situado local e históricamente y valorizando el respeto por el conocimiento de la propia comunidad, aun cuando también se menciona que el logro de dicha perspectiva se hace difícil a los estudiantes:

Creo que la negociación era un tema que les faltaba y yo creo que eso es algo que es un nudo problemático y que lo he visto en otras intervenciones en el área, que cuesta eso de negociar, de generar un diagnóstico y después poder devolverlo y acordar un foco de intervención y que sea pertinente con sus capacidades como estudiantes. (Entrevistado N° 2)

En la siguiente cita se explicita el concepto de horizontalidad de las relaciones, tema que aparece repetidamente al describir tanto los métodos como procedimientos y valores de la PC:

La horizontalidad, porque es la que nos enseña desde el principio y porque es uno de los pilares de la psicología comunitaria dentro del trabajo (...) trabajar con el otro como colaborador, como un profesional sobre su vida,

sobre su realidad y nosotros simplemente como facilitadores que tienen quizá un bagaje más práctico, teórico, metodológico, académico. (Grupo focal N° 3)

En síntesis, las dimensiones ontológica y epistemológica, siendo centrales como base para el trabajo comunitario, son mencionadas en forma más bien tangencial en el discurso de las personas entrevistadas y en los programas de asignaturas. Es así como se constituyen en dimensiones que, al estar poco explícitas y poco aplicadas al quehacer comunitario, contribuyen a la posición de disciplina subalterna que se identifica para la PC en este estudio. Ni el concepto de sujeto como actor social ni la visión de conocimiento co-construido logran fortalecer el lugar de la PC en la formación de los psicólogos nacionales.

Dimensiones Ética y Política

Las dimensiones ética y política alcanzan una presencia más destacada que la ontológica y epistemológica y son referidas como contenidos distintivos de la disciplina. Prácticamente no se habla de una sin la otra y conforman un eje fuertemente asociado a los intereses o motivaciones de docentes y estudiantes que han optado por desempeñarse en este ámbito. Esto puede ser observado continuación:

Quando se habla de la historia de la disciplina y del objeto de estudio, el tema valórico y ético es transversal, a ratos como que las conversaciones con los alumnos tienen que ver con cuestiones más éticas y políticas que teóricas. En ese sentido, yo creo que la comunitaria es una disciplina que está totalmente atravesada por lo valórico y que, incluso al definirla y partir por hablar del cambio social, hay una descripción súper valórica (...) yo creo que sí eso les llama la atención que es algo como distintivo de esta disciplina, el tema ético, valórico va desde el principio, desde que hablamos de cómo nació la comunitaria. (Entrevistado N° 2)

Respecto de ética y política, se reporta una cierta tensión entre las posturas institucionales; por ejemplo, la idea de una formación apolítica versus la inseparabilidad de ética y política en la formación en PC, lo que conlleva un desarrollo circunstancial, dependiendo de los contextos formativos específicos:

Yo creo que los componentes ético-político que en la universidad, me cuesta hacer un análisis separado, quizás se da por entendido que hay, se habla explícitamente en cuanto a dilemas éticos como en conceptos, el respeto, la horizontalidad, todas esas cosas son ética; entonces, muchas veces estas mismas sutilezas hacen creer que no estamos tratando de repente ciertas cosas, pero sí estamos tomando una posición que marca también nuestra acción comunitaria... Y esta otra parte que no podría decir que es ambiguo, lo siento ambivalente, siento que los componentes políticos que se dan en la formación de comunitaria son muy explícitos (...) pero la institución, la universidad trata de oprimir eso, entonces, ahí hay una institución que forma apolíticamente, por eso digo que es más ambivalente. (Grupo focal N° 3)

Ahora bien, una focalización de la PC en sectores más desventajados de la sociedad también contribuye a la posición subalterna que actualmente ocupa, al asociarla a un trabajo voluntario:

Yo he escuchado la idea como que la psicología comunitaria es la psicología de las poblaciones, como de gente pobre, y un poco como que en el resto de los lugares no pudiesen existir comunidades y, además, a mí me da la sensación que ese comentario se relaciona con la visión que se tiene de su práctica como una cosa voluntaria, como que es un voluntariado en donde tú estás muy metido no más, pero no es propiamente como trabajo de psicólogo. (Grupo focal N° 1)

Junto con las limitaciones que se mencionan al participar en programas institucionalizados, se reportan críticas a los programas sociales elaborados desde las políticas públicas:

Y después, con las nuevas propuestas que ellos proponen, o las miradas de las políticas públicas... es también como... que efectos generan, cómo se corta un problema social (...) revisamos varios ejemplos de las políticas públicas, programas que considero muy centralmente pensados, muy lejos, muy directivo, que es lo que nombramos como características de una psicología comunitaria tradicional, muy del Estado, muy desde arriba, muy poco participativa, donde hay poco espacio para participar y para opinar sobre los programas. (Entrevistado N° 10)

Se desprende de las citas anteriores que, aunque las dimensiones éticas y políticas son consideradas centrales a la PC, en la formación y en la práctica profesional quedan supeditadas a nivel del discurso e interferidas por factores institucionales y contextuales.

En síntesis, de los resultados obtenidos en esta investigación se desprende que la formación en PC está fuertemente articulada por aspectos contextuales —globales e institucionales—, así como por los intereses, motivaciones y valores de la diada docente-estudiante. La mayor sinergia se encuentra en los aspectos valóricos, éticos y políticos de los involucrados, los que son coherentes con los sustentados por la propia disciplina.

No obstante, se aprecia la posición subalterna que tiene la PC en el marco de la formación profesional y cómo esto incide en la visión que se transmite y construye socialmente acerca de la especialidad.

Lo anterior introduce un aspecto relevante a la hora de considerar las posibilidades de concretizar una formación integral en el campo de lo comunitario, pues ello muchas veces depende del propio compromiso e interés de los docentes por entregar una mejor formación.

Discusión y Conclusiones

A partir de los resultados presentados, se hace evidente la complejidad de factores que inciden en la situación actual de la formación en PC en Chile. Es posible reorganizar los datos obtenidos en elementos que facilitan o que obstaculizan la formación en PC.

En un aspecto central, estos resultados son consistentes con los reportados por una investigación previa (Winkler et al., 2009), en la que se mostró cómo la PC, en general y no solo en el ámbito de la formación, se encontraba fuertemente modulada por factores personales de los profesionales que la ejercen y por el contexto sociopolítico y las exigencias y normativas de las políticas públicas. En forma coherente, los resultados presentados en este trabajo muestran que los aspectos contextuales se manifiestan más bien como obstáculos para una adecuada formación en PC, mientras los factores personales —motivaciones, intereses y valores de docentes y estudiantes— se configuran como sostenedores de los propios valores y principios ético-políticos declarados por la PC en su desarrollo teórico y práctico a lo largo de su historia.

Junto con la existencia de valores compartidos, simultáneamente se observó que tales intereses, motivaciones y valores sustentados por los docentes entrevistados no se traducen en los programas de las asignaturas. Ello, sin embargo, deja abierta la pregunta por la transmisión de dichos valores en el aula, ya que los contenidos de los programas no necesariamente se reflejan en el trabajo que el docente ejecuta. De todas maneras, la escasa presencia de trabajo en terreno por parte de los estudiantes indica que son pocas las posibilidades de aplicar tales valores en un trabajo comunitario concreto. Los docentes señalan como explicación para tales contradicciones los aspectos contextuales, principalmente institucionales, que impedirían una efectiva formación en PC.

Más allá de la confirmación de aquellos aspectos que no han cambiado, de acuerdo a lo reportado en investigaciones previas, un aporte relevante de este trabajo es la explicitación del rol que juega la PC en la formación de psicólogos en Chile: se trata de un lugar subalterno como disciplina, casi como una parcela que se concretiza en una inserción poco armónica o poco orgánica en las mallas curriculares, como una asignatura concentrada en un semestre, durante el cual solo se alcanza a formar en los aspectos teóricos e históricos de la disciplina.

Finalmente, existen limitaciones de orden metodológico en el estudio a las que hay que atender. Una de ellas se relaciona con lo limitado del análisis de programas de asignaturas que se desarrolló y cuya selección no guardó relación directa con el análisis de mallas curriculares previamente realizado. Por otro lado, se trata de resultados que en su mayoría destacan antecedentes muy locales, que focalizan la participación de docentes y estudiantes solo a nivel de Santiago y la Región de Valparaíso, sin considerar la diversidad de experiencias formativas existente en el resto de las regiones del país.

Referencias

- Alfaro, J. (2000). *Discusiones en psicología comunitaria*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Alfaro, J. & Berroeta, H. (2007). *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile: prácticas y conceptos*. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso.
- Alfaro, J., Sánchez, A. & Zambrano, A. (Comps.) (2012). *Psicología comunitaria y políticas sociales: reflexiones y experiencias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Alfaro, J. & Zambrano, A. (2009). Psicología comunitaria y políticas sociales en Chile. *Psicología & Sociedade*, 21, 275-282.
- Asún, M. (2005). Para leer la psicología comunitaria: contextualización histórica en Santiago de Chile (Tesis de Grado no publicada), Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Asún, D. & Unger, J. (2007). Una visión regional de la institucionalización de la psicología (social) comunitaria en Chile. En A. Zambrano Constanzo, G. Rozas Ossandón, I. Magaña Frade, D. Asún Salazar & R. Pérez-Luco Arenas (Eds.), *Psicología comunitaria en Chile: evolución, perspectivas y proyecciones* (pp. 213-226). Santiago, Chile: RIL.
- Banyard, V. L. & Miller, K. E. (1998). The powerful potential of qualitative research for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 26, 485-505. doi:10.1023/A:1022136821013
- Berroeta Torres, H. (2011). Apuntes para una intervención psicosocial con incidencia. *Castalia*, 19, 37-50.

- Berroeta Torres, H., Hatibovic Diaz, F. & Asún Salazar, D. (2012). Psicología comunitaria: prácticas en Valparaíso y visión disciplinar de los académicos nacionales. *Polis: Revista Latinoamericana*, 11(31), 335-354.
- Brady, S. R., Schoeneman A. C. & Sawyer, J. (2014). Critiquing and analyzing the effects of neoliberalism on community organizing: Implications and recommendations for practitioners and educators. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 6(1), 36-60.
- Canales Cerón, M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.
- 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. doi:10.4067/S0718-22282010000100003
- Consejo Nacional de Educación (2014). *Indicadores de acreditación y carácter institucional, años 2007-2015*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/CNED_IndicesTableau_Dimencion01.html?IdRegistro=018
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales Cerón (Ed.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 219-263). Santiago, Chile: LOM.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- González Rey, F. (1998). Epistemología y subjetividad. *Revista Interamericana de Psicología*, 32, 139-167.
- Íñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista de Atención Primaria*, 23, 496-502.
- Krause, M. (2002). The institutionalization of community interventions in Chile: Characteristics and contradictions. *American Journal of Community Psychology*, 30, 547-570. doi:10.1023/A:1015812118935
- Krause, M., Jaramillo Torres, A., Monreal, V., Carvacho García, H. & Torres, A. (2011). Historia de la psicología comunitaria en Chile: desde la clandestinidad a la política pública. En M. Montero & I. Serrano-García (Comps.), *Historias de la psicología comunitaria en América Latina: participación y transformación* (pp. 115-138). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Martin, P. P., Lounsbury, D. W. & Davidson II, W. S. (2004). AJCP as a vehicle for improving community life: An historic-analytic review of the journal's contents. *American Journal of Community Psychology*, 34, 163-173. doi:10.1007/s10464-004-7412-6
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciència & Saúde Coletiva*, 17, 613-619. doi:10.1590/S1413-81232012000300006
- Montenegro, M. (2002). Ideology and community social psychology: Theoretical considerations and practical implications. *American Journal of Community Psychology*, 30, 511-527. doi:10.1023/A:1015807918026
- Montero, M. (2004). Valores y principios orientadores de la psicología comunitaria. En M. Montero, *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos* (pp. 68-80). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psykhé*, 19(2), 51-63. doi:10.4067/S0718-222820100002000198
- Montero, M. & Guiliani, F. (1999). La docencia en la psicología social comunitaria: algunos problemas. *Psykhé*, 8(1), 57-63.
- Montero, M. & Serrano-García, I. (2011). Una introducción a la psicología comunitaria en América Latina. En M. Montero & I. Serrano-García (Comps.), *Historias de la psicología comunitaria en América Latina: participación y transformación* (pp. 23-39). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving toward social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29, 747-778. doi:10.1023/A:1010417201918
- Reyes Espejo, M. I., Olivares Espinoza, B., Berroeta Torres, H. & Winkler Müller, M. I. (2015). Del discurso a las prácticas: políticas sociales y psicología comunitaria en Chile. *Polis: Revista Latinoamericana*, 14(42), 1/24-24/24.
- Riveros, P. (2012). Formación profesional de pregrado en psicología comunitaria en Santiago de Chile en la actualidad: análisis descriptivo de los contenidos de enseñanza, metodologías y perfil profesional del psicólogo/a comunitario (Tesis de Magister no publicada), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Rodríguez-Ferreira, A. (2009). Social policies in Uruguay: A view from the political dimension of community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 43, 122-133. doi:10.1007/s10464-008-9213-9
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. & Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 133-154.
- Sandoval Moya, J. (2007). La trayectoria de la psicología comunitaria y la intervención psicosocial en la Universidad de Valparaíso. En A. Zambrano Constanzo, G. Rozas Ossandón, I. Magaña Frade, D. Asún Salazar & R. Pérez-Luco Arenas (Eds.), *Psicología comunitaria en Chile* (pp. 131-154). Santiago, Chile: RIL.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998/2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.; Título original: Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Wandersman, A. (2003). Community science: Bridging the gap between science and practice with community-centered models. *American Journal of Community Psychology*, 31, 227-242. doi:10.1023/A:1023954503247
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B. & Pasmanik, D. (2009). *Autonomía versus dependencia. Quehacer comunitario y políticas públicas*. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile, Vicerrectoría de Investigación.
- Winkler, M. I., Reyes, M. I., Letelier, A. & Olivares, B. (2007). Aprendiendo psicología comunitaria: una experiencia concreta. En A. Zambrano Constanzo, G. Rozas Ossandón, I. Magaña Frade, D. Asún Salazar & R. Pérez-Luco Arenas (Eds.), *Psicología comunitaria en Chile: evolución, perspectivas y proyecciones* (pp. 177-210). Santiago, Chile: RIL.

Fecha de recepción: Marzo de 2015.

Fecha de aceptación: Junio de 2016.