

Correa Duque, M. C., Sánchez Agudelo, P. V., & Gómez-Tabares, A. S. (2025, enero-abril). Análisis curricular de la enseñanza de la psicología comunitaria en los pregrados de psicología del Eje Cafetero colombiano. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (74), 31-68.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n74a3>

Análisis curricular de la enseñanza de la psicología comunitaria en los pregrados de psicología del Eje Cafetero colombiano

Curricular analysis of the teaching of community psychology in the undergraduate psychology programs in the Colombian Coffee Triangle

María Cristina Correa Duque

Magister en Educación y Desarrollo Humano

Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó
Medellín, Colombia

maria.correauc@amigo.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0547-4315>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001632953

Paula Vanessa Sánchez Agudelo

Doctora en Psicología

Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó
Manizales, Colombia

paula.sanchezag@amigo.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6624-7087>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001453945

Anyerson Stiths Gómez-Tabares

Doctor en Filosofía

Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó
Medellín, Colombia

anyerspn.gomezta@amigo.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7389-3178>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001583946

Recibido: 11 de enero de 2024

Evaluado: 2 de septiembre de 2024

Aprobado: 16 de septiembre de 2024



Tipo de artículo: Investigación.

Resumen

El objetivo fue analizar el lugar que ocupa la psicología comunitaria en la estructura curricular de los programas de formación profesional en psicología en el Eje Cafetero colombiano. Se utilizó una metodología de revisión documental mediante el Análisis de Contenido (AC) temático, el cual permite interpretar textos y comprender aspectos de la vida social. Los hallazgos indicaron que la psicología comunitaria se concibe más como una orientación metodológica, relacionada con el desarrollo de capacidades para la praxis profesional del estudiante. Adicionalmente, la perspectiva psicosocial, pese a su indefinición conceptual, se presenta como una alternativa para el análisis de problemáticas psicosociales. Finalmente, no se encontró referencia a la categoría de Gestión del Riesgo en los textos revisados, aunque esta ha sido integrada en el trabajo comunitario y en la formación académica en una de las universidades que participó en el estudio.

Palabras clave: Educación; Enseñanza y formación; Formación profesional; Psicología; Psicología social.

Abstract

The objective was to analyze the place of community psychology in the curricular structure of professional training programs in psychology in the Colombian Eje Cafetero. A literature review methodology was used through thematic Content Analysis (CA), which allows interpreting texts and understanding aspects of social life. The results showed that community psychology is conceived more as a methodological orientation, related to the development of capacities for the professional practice of students. In addition, the psychosocial perspective, despite its conceptual indefiniteness, is presented as an alternative for the analysis of psychosocial problems. Finally, no reference to the category of risk management was found in the texts reviewed, although it is integrated in community work and academic training in one of the universities that participated in the study.

Keywords: Education; Education and training; Professional training; Psychology; Social Psychology.



Introducción

Antecedentes históricos del desarrollo de la psicología comunitaria en Colombia

Tradicionalmente, para hablar de psicología comunitaria resulta necesario encuadrarla en el horizonte disciplinar de la psicología, particularmente aquel que se fundamenta en la teoría y las técnicas derivadas de la psicología social. En relación con esta última, cabe señalar que “la psicología comunitaria surge y se consolida desde la psicología social (sobre todo aquella producto de la crisis de relevancia de la misma) como una de sus múltiples áreas emergentes” (Díaz Gómez & Cabrera Lozano, 2022, p. 30), la cual ha asumido tanto sus principios y características como los aportes de la sociología, realizada desde Colombia por Orlando Fals Borda, y que se expresan mediante la Investigación Acción Participativa -IAP-, ofreciendo elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos que le permitieron construir alternativas prácticas y conceptuales que se distanciaran de los marcos comprensivos positivistas y funcionalistas propios de los modelos teóricos provenientes de Europa y América del Norte (Díaz Gómez & Cabrera Lozano, 2022).

Desde sus inicios en América Latina, la psicología comunitaria se ha preocupado por el desarrollo de una psicología que se centre en las circunstancias sociales y problemas específicos de las comunidades, las cuales generan necesidades y expectativas en los seres humanos que las componen (Montero, 2008; Perkins et al., 2023). Estos sujetos, que se asumen como actores sociales, son capaces de gestionar su propio cambio, orientando este proceso a la transformación social de condiciones tan adversas como la pobreza y la falta de acceso a servicios básicos para un amplio sector de la población latinoamericana (Montero, 2008).

De acuerdo con lo anterior, la psicología comunitaria se ha orientado a dar respuesta a las problemáticas sociales a partir del abordaje de aspectos específicos relacionados con el funcionamiento de los grupos en contextos sociales particulares, reconociendo las continuidades y rupturas presentes en los diferentes contextos donde transcurre la vida cotidiana, a la vez que reivindica saberes particulares que circulan en cada realidad específica, sin invalidar otros conocimientos tradicionales (Díaz Gómez & Cabrera Lozano, 2022).

Los aspectos anteriormente mencionados supusieron la transformación de la psicología como campo disciplinar, al considerar que el énfasis individualista, que había sido dominante hasta la década del sesenta, resultaba insuficiente para abordar las problemáticas derivadas de las circunstancias macro y mesosociales que generaban opresión, debido a las condiciones de vida injustas en gran parte del territorio (Montero, 2008; Montero & Díaz, 2007). Es así como la psicología comunitaria realiza su principal contribución al campo de la psicología al incorporar las perspectivas ética y política, generando una nueva práctica social que les permitiera a las comunidades el ejercicio de su derecho a transformar sus circunstancias de vida a partir de los procesos de participación ciudadana (Gokani & Walsh, 2017; Montero & Díaz, 2007; Taggart, 2017).

Es así como, a través de un contacto más cercano con las comunidades, las prácticas realizadas por los primeros psicólogos comunitarios se orientaron por un sentido más social que redefinió su rol como sujetos de la intervención, permitiéndoles abordar las relaciones entre los individuos y la sociedad desde una perspectiva colectiva (Gokani & Walsh, 2017; Perkins et al., 2023; Montero & Díaz, 2007), en donde se pretende la construcción de “una ciencia con el objetivo de cambiar las circunstancias de la vida social” (Montero & Díaz, 2007, p. 67).

La necesidad de tener una práctica socialmente significativa y, al mismo tiempo, derivar de ella conocimientos, también produjo cambios en la formación académica de la psicología. Particularmente, en Colombia las convulsionadas décadas que le siguieron a los años sesenta aportaron las condiciones necesarias para el surgimiento de la psicología comunitaria (Arango Cálad et al., 2019). En este sentido, numerosas experiencias han surgido en relación con el cuestionamiento del control social, impulsando una revisión y transformación del rol profesional y su conexión con las comunidades (Arango Cálad et al., 2019; Vargas Sánchez & Bosco Paniagua, 2023). Sin embargo, los debates académicos acerca de la necesidad de innovar en las formas de entender y abordar la realidad han llevado, en varios casos, a la autoexclusión de algunos participantes, mientras que otros han sido directamente marginados por sus posturas disidentes (Mejía, 2003).

Al respecto, el desarrollo de un conocimiento comprometido con la transformación de todos los participantes en los procesos de intervención (incluyendo al profesional en psicología), ocasionaron que las estrategias de intervención e investigación comenzaran a trascender el

escenario académico para empezar a concebir a los sectores populares como generadores de un conocimiento propio y adecuado a sus circunstancias (Arango Cálad et al., 2019; Gokani & Walsh, 2017). De modo que se empezó a generar una confrontación entre el saber científico academicista y el saber popular de índole comunitario (Gergen, 2001; van Vlaenderen, 1993), al no corresponder este último con las visiones de los modelos teóricos importados de Estados Unidos y Europa, propios del discurso predominante de la psicología tradicional.

Por su parte, el fenómeno de la violencia, derivado del conflicto armado interno, tuvo un papel históricamente relevante en el desarrollo de la psicología comunitaria en Colombia (Montero & Serrano-García, 2011). En este sentido, Barrero (2006) menciona que:

La psicología social en Colombia surge y se desarrolla en medio de ese clima de violencia política y de guerra psicológica. Eso explica dos de sus características más importantes: de un lado su marcada tradición de activismo político y compromiso con los sectores menos favorecidos, y de otro su tendencia a un excesivo comunitarismo de tipo asistencialista y paternalista. (p. 106)

Lo anterior, coincide con la explicación que realiza Montero (2008) respecto al desarrollo de la psicología comunitaria académica en algunos países latinoamericanos, que realizaron la comprensión de la disciplina como una forma de asistencia definida por las organizaciones externas y que proporcionaban cualquier tipo de ayuda a las comunidades, constituyendo así un modelo más tradicional de la psicología comunitaria que sigue una tendencia paternalista orientada a la asistencia social.

Esta concepción ha tenido profundos efectos en la manera como el gremio de psicólogos que trabajan en el sector social ha tratado de responder a la realidad que implica el conflicto armado en el país. Al respecto, el Estado comenzó a adelantar acciones orientadas a la atención psicosocial de la población víctima del conflicto armado, entre ellas, la Ley 387 de 1997 que regula la atención a la población desplazada por la violencia o la Ley 1448 del 2011, de la cual se deriva el Programa de atención psicosocial y salud integral a víctimas del conflicto, en las que se reconoció por primera vez la realidad del conflicto armado interno y con las cuales comienza a aparecer la categoría de “atención psicosocial” en los discursos institucionales (Arango Cálad et al., 2019). Pese a los esfuerzos estatales, las universidades encargadas de formar a los psicólogos de la época, no se percataron de lo que significaba la falta de articulación de las prácticas gubernamentales que

se generaron con la comprensión conceptual y metodológica de esa noción de lo psicosocial, y continuaron formando profesionales a espaldas de los problemas que se generan como consecuencia de implementar ese sistema social en las realidades comunitarias.

Al respecto, resulta imprescindible establecer un paréntesis que precise teóricamente el concepto de lo psicosocial como aquel campo que se interesa por abordar el estudio de las relaciones o las interacciones sociales entre las personas y los significados que estas tejen e intercambian en los procesos de interacción social (Arango Cálad et al., 2019). En este orden de ideas, lo psicosocial parte del supuesto de que la realidad es una construcción social que emerge de las relaciones entre las personas y que el comportamiento y la conciencia humanos se deben entender a partir de las relaciones sociales. Por ende, aspectos como el conocimiento de la sociedad basado en los significados y valoraciones que atribuyen las personas a los hechos sociales, tales como las condiciones sociales y económicas de la sociedad a la cual pertenecen estos seres humanos, resultan fundamentales para comprender tanto el estudio como el abordaje de lo psicosocial en la intervención (Arango Cálad et al., 2019).

Simultáneamente, ligado al fenómeno de la violencia por el conflicto armado en el país, se sumó la destrucción que generaron algunas de las catástrofes naturales y que tuvieron lugar en Colombia durante la década del ochenta y noventa. Para efectos de este estudio, se destacan, particularmente, la catástrofe natural de Armero en el año de 1986, ocasionada por la erupción del Volcán-Nevado del Ruiz y que arrasó con la población de Armero, generando así su desaparición; y el terremoto en la ciudad cafetera de Armenia que aconteció en 1999, afectando también a los departamentos de Caldas, Risaralda, Quindío y parte del Tolima. Ambas catástrofes obligaron a la sociedad colombiana a retomar los cuestionamientos anteriormente mencionados acerca de la formación tradicional que se estaba impartiendo en las universidades a los profesionales en psicología, estableciendo la necesidad de replantear las estrategias de intervención tradicionalmente utilizadas para abordar problemas psicosociales en el marco de la gestión del riesgo generado por los desastres naturales.

La “gestión del riesgo de desastres” se entiende como un escenario de reflexión y acción que implica el reconocimiento de que el desastre y el riesgo no son equivalentes a fenómenos naturales, sino que devienen en una construcción social en la que se reconoce que las acciones humanas, desde diferentes escenarios, bien sea gobiernos locales o nacionales, empresa privada,

academia y comunidad, pueden posibilitar el nacimiento de riesgos y desastres (Gaviria Gutiérrez & Zambrano Hernández, 2021; Narváez et al., 2009; Urteaga & Eizagirre, 2013). Desde esta perspectiva, la reducción de riesgos y desastres son posibles en la medida que las actividades de los seres humanos se transformen.

Estos aspectos generaron un desafío ético respecto a las actividades de los psicólogos en dichos contextos, mostrando una discrepancia entre las teorías extranjeras utilizadas para educar a los psicólogos en las universidades y las demandas particulares de reconstrucción y rehabilitación que surgían en dichos territorios (Mejía et al., 1990). Otro aspecto que llama la atención es que los profesionales que desarrollaron las intervenciones psicosociales para el caso del terremoto de Armenia, en su mayoría, fueron profesionales de otras áreas diferentes a la psicología, hecho que significó que el discurso y el uso de las estrategias metodológicas de la intervención psicosocial se encontraban en las manos de otros profesionales no psicólogos que tuvieron una mayor presencia pública en la construcción de alternativas de trabajo sobre los problemas comunitarios en los procesos de reconstrucción del Eje Cafetero (Arango Cálad et al., 2019).

De acuerdo con lo anterior, fue evidente la necesidad de empezar a formar a nivel profesional un tipo de intervención psicológica distinta a la del consultorio clínico, en donde la opción de un enfoque comunitario comenzó a tomar mayor fuerza (Mejía et al., 1990), en la medida en que los desastres naturales generaron problemas psicosociales que requirieron del apoyo ofrecido por las diferentes universidades de la región. Así mismo, el surgimiento de programas de pregrado con un enfoque comunitario, también se justificó debido a las altas tasas de hechos violentos tales como homicidios, suicidios, expresiones de maltrato infantil y otras formas de violencia que se manifestaban durante la década de 1980 y 1990 en Colombia (Arango Cálad et al., 2019).

A pesar de la aparición de nuevos programas de psicología en Colombia que contribuyeron significativamente al avance de la psicología comunitaria, las razones para su implementación no se fundamentaron en estudios realizados acerca de su necesidad, basándose en las exigencias del sistema social colombiano. En cambio, se apoyaron más en consideraciones generales que atendían, principalmente, a las demandas del mercado global. Así, la falta de una justificación sólida para iniciar la mayoría de estos programas se debió a la ausencia de una estrategia comprensiva que evaluara las necesidades globales para el desarrollo de una profesión específica,

considerando las problemáticas económicas y sociales prevalentes en el país durante esta época (Arango Cálad et al., 2019).

Para el 2018, en la Asociación Colombiana de Psicología (ASCOFAPSI), entidad que vela por el mejoramiento de la formación universitaria del psicólogo(a) en Colombia, se encontraban registrados 142 de los 172 programas de psicología que existen en el país para la época (Arango Cálad et al., 2019; Winkler et al., 2016), de los cuales tan solo el 33 % ofrecía en su plan de formación el campo de la psicología comunitaria (Winkler et al., 2016). Así mismo, hasta el 2018 existía el registro de 32 programas de formación posgradual en psicología social, psicología comunitaria, intervención psicosocial, además de un énfasis en la intervención comunitaria (Arango Cálad et al., 2019).

Pese a lo anterior, no se evidencia en el surgimiento de estos nuevos programas (tanto de pregrado como de posgrado) con orientación comunitaria, que se haya tenido en cuenta la situación de los problemas comunitarios colombianos. De acuerdo con Arango Cálad et al. (2019):

ASCOFAPSI promovió como política oficial que los programas de pregrado garanticen una formación básica en psicología, y no estuvo bien visto que se ofreciese formación en la línea comunitaria por considerarse un campo de especialización que debería desarrollarse como posgrado. (p. 82)

De manera que, aun cuando se observa un incremento sustancial en los problemas comunitarios en el país, se registra, a su vez, un aumento en el número de programas académicos de pregrado en psicología; se evidencia una falta de reconocimiento de las experiencias y producción del campo de la psicología comunitaria en Colombia por parte de la comunidad psicológica nacional. Este distanciamiento de la comunidad psicológica frente a los desafíos comunitarios, junto con una creciente orientación hacia la formación psicológica convencional, resultó en una reducción de las oportunidades educativas en psicología comunitaria (Arango Cálad et al., 2019). Esto llevó a un proceso en el cual el enfoque comunitario se ve invisibilizado y menos reconocido tanto por el ámbito académico como por los sectores dominantes de la profesión. Este fenómeno es denominado, por Arango Cálad et al. (2019), como la escolarización de la psicología académica, la cual definen como:

La desconexión existente entre los contenidos de la formación académica y la complejidad de los problemas de la realidad social y cultural, por no hablar de la

desactualización de los enfoques tradicionales de la psicología como consecuencia de la globalización y las nuevas formas de socialización. (p. 82)

Contexto actual de la psicología comunitaria en el ámbito académico colombiano

De acuerdo con los antecedentes históricos, expuestos anteriormente, se ha establecido la comprensión de la psicología comunitaria como una perspectiva que posibilita la construcción de un aprendizaje colectivo desde la acción y la reflexión del psicólogo y los miembros de las comunidades (Díaz Gómez & Cabrera Lozano, 2022). Así mismo, reconocer sus acciones como ejes fundamentales para la transformación de las realidades sociales, permite a los psicólogos, que se asumen desde esta perspectiva, adoptar una postura crítica y emancipatoria de la psicología (Díaz Gómez & Cabrera Lozano, 2022). En este sentido:

El psicólogo piensa y transforma su rol dentro de la psicología, deconstruye la relación de poder asimétrico con los habitantes y participantes de los procesos comunitarios y dinamiza acciones para ayudar en la satisfacción de las necesidades y la potenciación de las capacidades comunitarias donde transcurre la cotidianidad de los pobladores a los que acompaña. (Díaz Gómez & Cabrera Lozano, 2022, pp. 25-26)

Pese a su expansión académica en Colombia, la psicología comunitaria no ha logrado alcanzar el nivel prioritario en la formación académica que se esperaba en concordancia con su gran relevancia para el estudio de la realidad en nuestro contexto social nacional (Cruz, 1993). Lo anterior, puede establecerse como una consecuencia derivada de la diversa variedad de planes curriculares que ofrece la formación en pregrado de los psicólogos sociales en las universidades y su orientación general hacía una perspectiva clínica, en la que predominan enfoques como el cognitivo-conductual o el cognitivo social (Bocanegra et al., 2017).

Un aspecto que refleja esta situación nacional es que, en la región del Eje Cafetero, particularmente, la mayoría de los programas académicos que existen de psicología evidencian un énfasis en las diferentes orientaciones de la psicología individual como las más predominantes en los planes de estudios actuales, pese a que la principal oferta laboral para estos profesionales en la región se centra en el área de lo comunitario. Es así como, la mayoría de los cursos de psicología comunitaria que se dan en los planes de estudio de psicología en la región, corresponden a un

currículo tradicional, asignaturista, atomizado y que hacen parte de planes de estudio en donde el enfoque predominante de lo psicológico es un enfoque individualista y, por tanto, los cursos de Psicología Comunitaria se encuentran aislados, fragmentados y sin vinculación alguna (ASCOFAPSI, 2021), experimentado, así, un fenómeno de invisibilización que vale la pena ser problematizado en el escenario académico actual.

Al respecto, muchos psicólogos acceden a dichas opciones laborales no por la convicción y preferencia de un enfoque comunitario, sino porque padecen las altas tasas de desempleo que existen actualmente en el país. Sumado a lo anterior, el acercamiento a la psicología comunitaria en muchos de los pregrados de la región ha sido inadecuado, precario o inexistente, afectando las apropiaciones conceptuales y metodológicas requeridas para el desempeño profesional desde este enfoque de la psicología social.

El panorama anteriormente descrito refleja de manera específica el proceso de desarrollo y evolución que ha travesado la psicología comunitaria en Colombia y sus respectivas implicaciones en la formación profesional de psicólogos y psicólogas en el país. Dadas las particularidades propias de su desarrollo histórico en el contexto nacional, resulta evidente la debilidad que ha existido y continúa existiendo actualmente en la relación que se establece entre los problemas psicosociales de las últimas décadas propios del contexto colombiano, y la formación profesional de la psicología en las universidades de la región, específicamente, aquella que tiene que ver con la enseñanza de la perspectiva comunitaria en psicología social.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo del presente estudio es el de comprender el lugar que ocupa la psicología comunitaria en la formación académica de los pregrados de psicología en Colombia, con un énfasis particular en la región del Eje Cafetero, a partir de la identificación y análisis de la inclusión (u omisión) tanto de la psicología comunitaria como de su perspectiva psicosocial y de la gestión del riesgo, en la revisión de los planes de estudio de cada uno de los programas pertenecientes a las nueve (9) universidades que ofrecen pregrados de psicología en esta región del país.

Metodología

La presente investigación realizó un análisis cualitativo mediante la revisión documental, a partir de la implementación de la técnica de análisis de contenido (AC) de tipo temático. El AC determina la presencia de conceptos específicos, mas no establece las relaciones entre los mismos (Andreu, 2002); sin embargo, el AC de tipo temático permite interpretar textos que albergan un contenido que, al ser leído y analizado, provee conocimiento sobre aspectos y fenómenos de la vida social, mediante un proceso sistemático que permite el establecimiento de inferencias o explicaciones como resultado de la lectura previa del documento. En este sentido, esta técnica establece que el propósito es desarrollar la perspectiva interpretativa de los textos, profundizando su contenido manifiesto, así como su contexto y contenido latentes desde donde se expresa el mensaje (Diaz, 2018).

A partir del tratamiento de documentos oficiales, pertenecientes a diferentes programas de psicología del país, se espera, por medio del análisis de contenido temático, develar la retórica administrativa, académica y curricular de las diversas instituciones de educación superior que participaron del estudio, con el fin de promover la reflexión acerca del lugar que ocupa actualmente la psicología comunitaria en la formación de la psicología en el país.

El proceso sistemático que se estableció a partir de la metodología anteriormente descrita se dividió en las siguientes fases:

Revisión de los antecedentes investigativos de la unidad de análisis. A partir del problema de investigación, se realizó una revisión de la literatura científica actual sobre la enseñanza de la psicología comunitaria, tanto en el contexto latinoamericano como en Colombia, en diferentes bases de datos académicas. Al respecto, se seleccionaron publicaciones de los últimos diez años que permitieran orientar las primeras nociones relativas al objetivo planteado previamente por el estudio.

Respecto al rastreo de los estudios previos sobre la formación en psicología comunitaria para la región específica del Eje Cafetero, no se encontraron estudios que problematizaran de manera específica la formación de pregrado en psicología o psicología social en esta región particular del país.

Selección de la unidad de análisis del estudio. Se delimitaron los contextos de las propuestas curriculares a revisar mediante la realización de un catastro de las diferentes universidades que imparten la carrera de psicología y se priorizó la región del Eje Cafetero, dada la proximidad a dicho territorio por parte de los investigadores del estudio, aspecto que permitió la respectiva gestión para el acceso a los documentos de los Proyectos Educativos de Programa (PEP) correspondientes a los programas académicos de las universidades que fueron previamente convocadas a participar en dicho estudio. De los nueve (9) programas de pregrado en psicología existentes en la región del Eje Cafetero, únicamente cuatro (4) de ellos respondieron a la convocatoria realizada por los investigadores para su respectiva participación en este estudio, de las cuales todas correspondieron a instituciones de educación superior (IES) de carácter privado, y tres (3) de ellas con una orientación confesional católica.

Para el caso de los cinco (5) programas restantes de psicología pertenecientes a las universidades que tienen presencia en esta región, o no respondieron a la invitación que se les realizó o se mostraron reacias a ofrecer la información requerida para participar en el presente estudio.

A todas las universidades que sí participaron en esta investigación, se les informó previamente acerca de las implicaciones que suponía su vinculación en dicho estudio y ofrecieron su autorización para su respectiva inclusión. Para efectos de la presentación de resultados de la investigación, se asignaron etiquetas a cada una de las universidades que participaron del estudio correspondientes a: Programa académico No.1, Programa académico No. 2, Programa académico No.3 y Programa académico No.4.

Adicional al criterio de disponibilidad de la información, como criterios de exclusión de la unidad de análisis, tampoco se tuvieron en cuenta los programas cuya vigencia fuera menor a cinco años, de acuerdo con los procesos de acreditación del programa, a cargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Recolección de la información a partir de la determinación del sistema categorial del estudio. Se realizó un ejercicio de análisis de los documentos mediante la clasificación de la información contenida en las mallas curriculares de cada programa que participó del estudio. Dicha clasificación se estableció en función de las categorías de análisis previamente establecidas, las cuales corresponden a: (1) la Formación Profesional en Psicología, (2) Psicología Comunitaria, (3)

la Perspectiva Psicosocial y (4) la Gestión del Riesgo. La lectura previa de los PEP permitió identificar los elementos comunes para la organización de los contenidos en las diferentes familias que integraron las categorías de análisis, estructurándolos en una matriz por categorías para la selección de las respectivas unidades de análisis.

Las unidades de análisis fueron aquellos fragmentos que hacían referencia a los aspectos asociados a la psicología comunitaria, la perspectiva psicosocial y la gestión del riesgo en la formación profesional de la psicología, según la perspectiva establecida por cada una de las universidades que se vincularon en el presente estudio.

Aunque la extensión de cada documento varía en función de los criterios establecidos por cada una de las diferentes universidades de la región que participaron en dicho estudio, fue posible evidenciar algunos aspectos comunes en cada uno de los PEP analizados para esta investigación. Entre ellos, la mayoría se estructuraron a partir de las siguientes temáticas: (1) Historia y direccionamiento estratégico, (2) Justificación y pertinencia del programa, (3) Gestión del currículo, (4) Desarrollo de la función de docencia, (5) Desarrollo de la función de investigación, (6) Desarrollo de la función de extensión o proyección social, (7) Desarrollo de la función de bienestar universitario, (8) Desarrollo de la función de internacionalización en el programa, (9) Lineamientos administrativos del programa y, finalmente, (10) Aseguramiento de la calidad en el programa.

Determinación del sistema de codificación para el análisis de la información recolectada. Se trabajó con la totalidad y extensión de los documentos seleccionados, para extraer de ellos los datos brutos que hicieran referencia a las categorías de análisis previamente definidas. Posteriormente, estos datos se transformaron en función de reglas como: frecuencia/presencia y ausencia/contingencia (Bardin, 1996), estableciendo así una codificación al interior de las categorías que permitiera la expresión de los elementos emergentes. Esta clasificación de la información arrojó “tendencias” en cuanto al significado otorgado a las categorías (Formación Profesional en Psicología, Psicología Comunitaria, Perspectiva Psicosocial, Gestión del Riesgo). Las unidades extractadas de los documentos PEP se citaron sin fuente directa.

Construcción de inferencias a partir del análisis de la información recolectada. Se realizó la integración de los elementos comunes que se identificaron como recurrentes en los hallazgos evidenciados en los documentos revisados, los cuales fueron interpretados en función de las

categorías de análisis establecidas en la pregunta de investigación. Para efectos del presente estudio, la explicación de las inferencias establecidas se comprende como los procesos o procedimientos usados en cualquier tipo de institución social (Krippendorff, 1990).

Resultados

En cuanto a los hallazgos de la investigación, resulta importante precisar, inicialmente, la dificultad para acceder a los PEP de la totalidad de universidades presentes en la región del Eje Cafetero, aspecto que constituye, en sí mismo, un hallazgo que merece una reflexión crítica. Al respecto, los documentos que fundamentan los programas de formación académica en una determinada disciplina, deben ser herramientas de consulta pública y, en ese sentido, estar disponibles mediante canales de fácil acceso.

De acuerdo con lo anterior, uno de los primeros aspectos a resaltar es que solo se tuvo acceso a cuatro (4) de los nueve (9) documentos que corresponden a los programas de formación en psicología de la región, correspondientes a las ciudades de Chinchiná, Manizales y Pereira. Lo anterior, solo fue posible en la medida en que los autores de esta investigación tuvieran una vinculación directa con las universidades que participaron del presente estudio por medio de una relación contractual con dichas instituciones de educación superior, evidenciándose así cierta dinámica de control que dificultó la discusión abierta alrededor de la información disponible en el tema de investigación.

A partir de las políticas de buen gobierno institucional, se infiere que cada programa formativo, para ser transparente con los procesos, debe facilitar el acceso permanente a la información. Al respecto, el Decreto 1330 del 2019 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el artículo 2.5.3.2.3.1.3 de la Estructura Administrativa y Académica, en la Gestión de la Información establece que:

La institución deberá determinar el conjunto de fuentes, procesos, herramientas y usuarios que, articulados entre sí, posibiliten y faciliten la recopilación, divulgación y organización de la información. Esta información deberá ser utilizada para la planeación, monitoreo y evaluación de sus actividades y toma de decisiones. (p. 8)

En este orden de ideas, los PEP se encuentran en actualización permanente y, por tanto, todos los actores contribuyen a ello gracias a la circulación abierta de la información como un mecanismo para garantizar su transparencia y viabilidad. En este sentido, las dinámicas burocráticas establecieron una dificultad para acceder a la totalidad de los PEP pertenecientes a los demás programas, impidiendo así la posibilidad de ampliar aún más la información analizada en esta investigación.

Este aspecto permite inferir que, aún en la actualidad, no existe un interés por parte de la mayoría de las instituciones de educación superior en promover la circulación de los argumentos que soportan el funcionamiento de los programas académicos en psicología de la región y, mucho menos, reflexionar en torno a la pregunta por el lugar que ocupa la psicología comunitaria en la formación académica de la psicología contemporánea. Sin embargo, el presente estudio pudo llevar a cabo el análisis de contenido temático con los textos que estuvieron disponibles, logrando establecer comprensiones significativas en cada una de las categorías centrales de la investigación.

El lugar de la psicología comunitaria en los programas de Psicología del Eje Cafetero

Existen aspectos comunes asociados a la psicología comunitaria en varios de los documentos sometidos al análisis temático. Principalmente, la psicología comunitaria es entendida como un área que provee habilidades y competencias particulares a los estudiantes de psicología, necesarias para el trabajo específico con comunidades. Sin embargo, cada uno de los programas le otorga un lugar particular en sus Proyectos Educativos, aspecto que supone implicaciones específicas en el ejercicio de la formación académica.

De acuerdo con la frecuencia, se evidenció que el Programa académico No.1 alude, de manera permanente, a elementos que corresponden a la práctica de la psicología comunitaria. En términos de dicha frecuencia, lo secunda el Programa académico No.4 y, posterior a este, el Programa Académico No.2. Por su parte, el documento perteneciente al Programa Académico No.3 no establece ninguna referencia a la psicología comunitaria, pese a que en la misma universidad se oferta un programa de posgrado en dicha área que es único en la región, evidenciando, así, una desarticulación entre la formación del pregrado en psicología y la oferta de formación posgradual en psicología comunitaria.

Retomando la alta frecuencia que arrojó el Programa académico No.1 para la categoría de la psicología comunitaria, se considera relevante destacar que la construcción de dicho programa estuvo mediada por la influencia y asesoría de la Escuela de Psicología Social Argentina. Lo anterior, implica que, desde la fundamentación de este programa, se reconoce al área de la psicología social como un escenario propicio para el cultivo de gran parte de la experiencia académica en la formación profesional. Sin embargo, estos enunciados no se nombran exclusivamente en los antecedentes a la creación del programa, sino que también refieren, de manera constante, las problemáticas de comunidades y la importancia de contribuir a las soluciones en dichos contextos, lo que enmarca a lo comunitario como un escenario importante para la práctica profesional y, por ende, a la psicología comunitaria como respuesta a los retos planteados.

Pese a lo anterior, las referencias mencionadas no enfatizan en la psicología comunitaria como un norte epistémico, sino más bien metodológico, ya que no se habla de lo que es en términos del conocimiento que anida, sino, principalmente, de las capacidades que deben formarse en el profesional en psicología para un quehacer determinado que, para este caso, corresponde a un quehacer en un contexto comunitario, en el cual se enmarca la importancia de la participación de la comunidad y, en este sentido, el protagonismo de la misma en la movilización de recursos para el trámite de las necesidades:

Formar profesionales que movilicen y sostengan dispositivos adecuados para el reconocimiento de necesidades grupales, y para la organización de acciones que conduzcan al protagonismo de los distintos sectores de la comunidad, tanto en el nivel de la visualización, como en el de la resolución de los problemas. (PEP psicología – Programa No.1)

La tendencia de establecer a la psicología comunitaria como acción también se menciona en el texto del Programa académico No.4, evidenciando en sus enunciados la expresión de una psicología que facilita a partir del énfasis que se establece en sus aspectos de carácter relacional. Las referencias establecidas en el marco de esta categoría se relacionan, principalmente, con el perfil del estudiante y sus capacidades para la praxis:

El campo Social Comunitario se propende por el fortalecimiento de competencias profesionales tales como la agudeza y capacidad de análisis en la lectura de contextos, la

capacidad para reconocer potencialidades y empoderar grupos y comunidades, la sensibilidad para formar en el reconocimiento y cuidado del otro/ la otra, el respeto por la diferencia, la vocación de servicio y, lo más importante, una gestión permanente del cambio que le permita transformar realidades. Son dos áreas aplicadas de la psicología, que visibilizan el pensamiento, el discurso, los saberes y vivencias de los sujetos, grupos y comunidades en el marco de la vida social, entendiendo esta última como una construcción constante y transformante. Su lectura y análisis está centrado en la influencia que ejerce la estructura social, las normas, leyes, las relaciones y redes de tejido social y, en general, todo el dispositivo cultural e ideológico sobre los procesos psíquicos del sujeto y viceversa (procesos psíquicos del sujeto sobre la vida social). (PEP psicología – Programa No.4)

El documento perteneciente al Programa Académico No.2 continúa la tendencia de enfatizar en el perfil y competencias del profesional en el campo de la psicología comunitaria, pero el análisis deja ver una orientación en la cual el profesional tiene un papel protagónico, pues se asume como creador de mecanismos para intervenir, interpretar y reformular el tratamiento de problemas, mientras que la comunidad demanda e informa sobre sus necesidades:

El psicólogo asesora individuos, grupos y organizaciones en la concepción de sus objetivos de tipo vital, cultural, social, ético-laboral, tendientes a la supervivencia, al autodesarrollo, a la proyección social y a la protección del ambiente. Además, asesora en la definición de metas específicas de promoción personal y mejora constante de la calidad de vida individual, familiar y social. Facilita los elementos objetivos de tipo psicológico derivados de la investigación científica para retroalimentar planes o programas de autodesarrollo humano, en la educación, la clínica, la organización empresarial y la comunidad. (PEP psicología – Programa No.2)

De acuerdo con los hallazgos encontrados, se evidencia que las tendencias emergentes resultan coherentes con los planes de estudio ofertados en cada uno de los programas académicos. El Programa académico No.1, el cual hace referencia a la psicología comunitaria con una mayor frecuencia, contiene en su malla curricular un curso específico de psicología comunitaria, mientras que los programas que hacen menos alusión a esta categoría, cuentan con un curso sobre psicología social, asignando lo comunitario como un aspecto de carácter subsidiario y opcional en el proceso de formación profesional, situación que, como se ha mencionado anteriormente, no es coherente

con las características del entorno local, dada la ocurrencia de fenómenos que afectan a las comunidades en el Eje Cafetero.

En contraste con el Programa académico No.1, que comprende a la psicología comunitaria desde sus antecedentes como un dispositivo sobre el cual gira el trabajo didáctico por la participación de los diferentes actores en los procesos educativos; los demás programas de la región la asumen como un área o campo de actuación, y, aunque esto es legítimo, no se concibe como una orientación epistemológica que impacta a la formación general en psicología.

La perspectiva psicosocial en los programas de Psicología del Eje Cafetero

Un común denominador que se ha encontrado entre los proyectos educativos de los programas revisados es que todos enuncian la necesidad de responder a las problemáticas presentadas en el contexto que nos circunda. Lo anterior, indica que la creación de los programas justifica su pertinencia en el hecho de responder a los fenómenos que demandan ser transformados para mejorar la calidad de vida o el desarrollo.

Sin embargo, en ningún documento se esclarece qué se entiende por “problemática psicosocial”, siendo ese uno de los contenidos no dichos, que indican que tal noción ha sido dada por sentado, dejando abiertas cuestiones como la diferencia entre problemáticas psicológicas y problemáticas psicosociales, o la delimitación de lo que es o no una problemática psicosocial.

Independientemente de la convergencia mencionada, el curso de cada uno de los textos parece orientarse a diferentes nociones de lo psicosocial que evidencian aspectos fundantes para su dinámica académica. Por ejemplo, en el Programa Académico No.1 la intención de responder a las demandas contextuales no solo se enuncia como justificación para su existencia, sino que es una formulación que permanece a lo largo de todo el texto y que atraviesa otros apartados, lo que sugiere que el contexto es una referencia prioritaria para este programa en el desarrollo de procesos, funciones y actividades.

De manera que, el texto alude, permanentemente, a que la formación del ejercicio profesional debe de “responder” a las necesidades de un entorno, por lo que, a pesar de no ser explícito, estas asociaciones constantes entre el mundo exterior y la universidad evidencian una clara articulación de lo psicosocial con el reconocimiento del contexto.

Otra inferencia que se establece a partir de la revisión del texto en el Programa Académico No.1, es que lo psicosocial implica una ampliación de perspectiva cuando enuncia, específicamente, que, para dar respuesta a los cambios constantes y la emergencia de fenómenos, el psicólogo no solo debe ser formado en orientaciones individuales, sino también psicosociales. De acuerdo con el enunciado anterior, se comprende que las perspectivas de orden individual se conciben como insuficientes, y, al plantear lo psicosocial como una alternativa, se asume la expansión de la lectura y las capacidades para tramitar las problemáticas.

Así mismo, el texto también enfatiza en la importancia de formar en técnicas grupales y colectivas, siendo el único programa de la región que lo hace, lo que evidencia una articulación con la perspectiva psicosocial, que encuentra en lo colectivo, un dispositivo de trabajo importante: “Interés de formar (...) profesionales con una fortaleza particular en las competencias que le habilitan para la práctica grupal, la cual apunta hacia la dimensión vincular que constituye el vértice que articula la subjetividad y los procesos sociales” (PEP psicología – Programa No.1)

En el documento del Programa Académico No.1, también se encuentran apartados que nombran la distinción entre problemáticas psicosociales y problemáticas psicológicas. Sin embargo, esta distinción no se desarrolla lo suficiente como para lograr la comprensión de lo que se trata cada una, permitiendo así la delimitación de las respectivas nociones. Análogamente, también se evidencia una alusión a lo individual y lo social, más dicha separación tampoco se explicita, lo que influye en el difuso entendimiento de lo psicosocial como un campo que no lo es todo, pero que, a su vez, no se demarca: “El Programa de Psicología nació como una respuesta contemporánea a los cambios constantes que la realidad social colombiana plantea a las ciencias humanas y a las instituciones que intervienen en sus problemáticas psicológicas y psicosociales” (PEP psicología – Programa No.1).

Aun así, en términos de presencia y frecuencia, el texto del Programa Académico No.1 es el que más referencia hace a la categoría de la perspectiva psicosocial, estableciendo una articulación con el contexto y lo colectivo como elementos relacionados. A pesar de lo anterior, y, como ya se había mencionado, el documento no logra ser explícito en cuanto al significado que le provee a lo psicosocial ni en las diferencias que le otorga cuando se le compara con otras nociones que son cercanas a ella y que requieren de una mayor delimitación.

Por otro lado, el caso del Programa académico No.2 es opuesto al del Programa académico No.1 en el sentido en que aporta menos referencias que se relacionan con la perspectiva psicosocial; sin embargo, en el documento sí se establece lo psicosocial como una competencia de los estudiantes en formación y la define como la capacidad de “asumir postura crítica frente a las formas personales, individuales y colectivas que potencian u obstaculizan la deliberación y construcción de nuevos entendimientos en la interacción psicosocial” (PEP psicología – Programa No.2. p.35). Así mismo, este programa también reconoce que lo psicosocial implica “argumentar las posturas personales y las implicaciones de las mismas en los procesos de interacción cotidiana en contextos específicos” (PEP psicología – Programa No.2. p.35).

En este orden de ideas, estos aspectos permiten identificar una diferencia sustancial entre las orientaciones de lo psicosocial que fundamentan los programas académicos anteriormente mencionados. En el Programa académico No.1 lo psicosocial se infiere como perspectiva, aspecto que implica una lectura de los fenómenos y la realidad; mientras que para el Programa académico No.2, lo psicosocial es una competencia, que, si bien influye en la perspectiva, se asume más como capacidad para la argumentación y la postura crítica.

Así mismo, el Programa académico No.2 no alude dentro del texto a procesos grupales, de manera que lo psicosocial, en este caso, se asume más como un proceso propio del estudiante en formación, evidenciando así un matiz individualista que corresponde con lo no dicho acerca de lo colectivo en la experiencia académica.

Aparte de la referencia inicial en la que convergen todos los documentos revisados, el texto del Programa académico No.3 no tiene en su desarrollo ninguna alusión a la categoría de perspectiva psicosocial, lo que llama la atención en el proceso de análisis, pues, con base en el criterio de “ausencia”, se entiende que lo psicosocial no ha sido relevante para la formulación de este programa y, al no ser un concepto que lo fundamente, puede considerarse que dicha categoría no constituye un norte para la formación académica en dicho programa.

La cuestión anteriormente mencionada resulta compleja en un doble sentido: en primer lugar, al sugerir la importancia de responder a problemas que afectan a la sociedad, se hace necesaria la articulación de lo psicológico con lo social y, más aún, al considerar el hecho de que en la malla curricular del Programa académico No.3 se oferta una asignatura titulada “Problemas sociales y culturales 1 y 2”; por lo cual, al no hacer dicha articulación es de suponer que la

perspectiva psicológica, en sí misma, es suficiente para tramitar los retos que traen los fenómenos de la realidad social.

En segundo lugar, ya se había señalado previamente el hecho de que el Programa académico No.3 corresponde a una universidad que oferta un posgrado en un área cercana y afín a la perspectiva psicosocial, aspecto que requeriría de cierto grado de articulación de dicha noción entre ambas propuestas formativas.

Finalmente, el Programa académico No.4 determina a la perspectiva psicosocial como un fundamento epistemológico de la formación académica, y la define como un proceso de innovación, al implicar la identificación de problemas, el reconocimiento de recursos y la exploración de soluciones, acercándose a lo planteado desde la psicología comunitaria. El texto correspondiente a este programa aporta una referencia similar a la encontrada en el texto del Programa académico No.1 respecto a lo psicosocial como expansión de perspectiva, mas no en un sentido de lo individual a lo vincular, sino de la reflexión a la acción en la medida en que el texto enuncia como insuficiente el análisis de problemáticas psicosociales y, en respuesta, la importancia de la intervención e investigación de corte comunitario:

En este sentido, cabe anotar que el proceso formativo no se acota en el análisis interdisciplinar de las problemáticas psicosociales, el estudiante debe desarrollar competencias diagnósticas y de intervención–investigación de corte comunitario, reconociendo los saberes populares y ancestrales y co-construyendo con otras formas de ser y estar en el mundo. (PEP psicología – Programa No.4)

Si bien este es el programa que presenta la perspectiva psicosocial con mayor contundencia, al hacer explícita la concepción de esta, en términos de frecuencia no sucede lo mismo al interior del documento. Es decir, pese a la claridad con la que se presenta lo psicosocial, dicha perspectiva no se articula de manera reiterada en el resto del texto con los demás procesos, como sucede en el texto del documento perteneciente al Programa académico No.1.

De acuerdo con el análisis temático de los textos, lo psicosocial es una noción que no se hace explícita en la totalidad de los documentos revisados. Si bien ha sido posible encontrar la orientación que desde cada programa se tiene sobre la perspectiva psicosocial, se hace necesario un esfuerzo mayor en cuanto a la delimitación de lo que es y lo que no. En este sentido, se establece que los bordes de esta perspectiva son borrosos y, desde los programas académicos de psicología

que se han incluido en el presente análisis, no se está contribuyendo a su esclarecimiento, aun cuando hay una pretensión unánime de responder a las problemáticas de este orden.

Lo anterior, se considera relevante en la medida en que en el contexto nacional existe una alta demanda de profesionales que se desempeñan en el área de la atención psicosocial y, al ser tan difuso el lugar de lo psicosocial en la fundamentación de los programas de pregrado en psicología, la formación de los estudiantes en dicha perspectiva adopta la misma naturaleza, generando consecuencias negativas en el desarrollo específico de esta área profesional.

La gestión del riesgo en los programas de Psicología del Eje Cafetero

Asumir la gestión del riesgo como categoría de la psicología comunitaria obedece, como se plantea al inicio de este documento, a la demanda de atención como consecuencia de eventos ocurridos durante las tres últimas décadas, siendo el más representativo de ellos, la catástrofe de Armero, así como otros acontecimientos de tipo ambiental, que generaron un campo propicio para el desarrollo de la psicología comunitaria en el escenario local.

Sin embargo, en ninguno de los textos revisados se hace referencia a dicha categoría, aun cuando ha sido particularmente desarrollada por una de las universidades que participaron del presente estudio, en la cual la gestión del riesgo se ha articulado al trabajo comunitario y a la formación académica en dicho campo.

Esta ausencia de la categoría permite establecer varias inferencias: la primera, es que la gestión del riesgo no se asume como un eje que fundamenta la formación de la disciplina psicológica en la medida como se ha planteado en la psicología comunitaria. Al respecto, la gestión del riesgo se oferta como una opción electiva de la malla curricular de solo uno de los programas de la región, mientras que en el resto de las universidades del Eje Cafetero se encuentra aun completamente invisibilizada, hecho que permite afirmar que no se le ha otorgado el suficiente valor para articular los aspectos epistemológicos y metodológicos que se consideren para la formación general de la psicología.

En segundo lugar, la ausencia de la gestión del riesgo, tanto en los proyectos educativos de programa como en la malla curricular, implica un relegamiento de la dimensión ambiental en las discusiones de la formación en psicología. A lo largo de los textos se encuentran referenciadas las

dimensiones cultural, social, organizativa, política, de manera reiterada, pero no la ambiental, ni siquiera de manera esporádica.

Lo anterior, supone que la alusión que se hace desde los diferentes programas a la interdisciplinariedad aún requiere ser problematizada, puesto que no se expande a una dimensión de la vida humana, en la cual se implican las relaciones con las demás especies vivas y una conciencia planetaria que determina la experiencia vital.

Retos para el fortalecimiento de la formación profesional de la psicología comunitaria en Colombia

Posterior al análisis histórico y contextual de la formación de la psicología comunitaria en Colombia, continúa evidenciándose la tendencia de las universidades de perpetuar la formación de profesionales en psicología sin una comprensión clara y precisa de lo que implica la perspectiva psicosocial en el marco de la intervención comunitaria, en donde resulta fundamental seguir aunando esfuerzos en el marco de los procesos formativos de carácter académico que logren transmitir las articulaciones necesarias entre el ámbito psicológico y social, contribuyendo así al esclarecimiento de los aspectos metodológicos y conceptuales de dicha perspectiva desde una visión mucho más unificada, con el propósito de lograr impactar las diferentes problemáticas que aquejan actualmente a las comunidades, con soluciones pertinentes y contextualizadas para dichos territorios.

Adicionalmente, resulta necesario continuar promoviendo en las instituciones de educación superior espacios de reflexión en los diferentes niveles encargados de diseñar y estructurar los servicios educativos que se ofrecen en cuanto a la formación profesional y que este ejercicio no quede exclusivamente relegado a la perspectiva de los docentes que orientan los diferentes cursos de la malla curricular. Lo anterior, con el fin de crear nuevos horizontes de sentido en cuanto al rol que desempeña la psicología comunitaria en la formación académica de la psicología contemporánea, permitiendo así reconfigurar su representación como una orientación epistemológica clara y precisa que impacta a la formación general en psicología, logrando establecerse como una orientación que responda a los retos planteados por las diferentes problemáticas de las comunidades contemporáneas.

Por último, en cuanto a las reflexiones en torno a la categoría de la gestión del riesgo en los programas de Psicología, cabe mencionar que una tarea clave en la agenda para el fortalecimiento de la enseñanza de la psicología comunitaria en Colombia, es empezar a trascender la formación profesional en los contextos de emergencia como una opción electiva de la malla curricular y reconocer la relevancia que actualmente posee la formación en este campo como un eje que fundamenta en la enseñanza, no solo de la psicología comunitaria, sino también de la psicología en general, aludiendo a la importancia cada vez más marcada de la dimensión ambiental en las discusiones de la formación en psicología en la cual se implican las relaciones con las demás especies vivas y una conciencia alrededor de las mismas que determina la experiencia vital humana (Medina Arboleda & Sierra Barón, 2024; Sierra-Barón & Granda Echeverri, 2024).

Concebida de esta manera, la formación en contextos de emergencia podría tener implicaciones mucho más significativas en el marco de la agenda pública, y lograr una mayor unificación y eficacia en cuanto a las acciones orientadas a la prevención del riesgo a desastres.

Discusión

Los resultados del análisis de contenido temático han dado lugar a inferencias de tipo específico en cada uno de los textos examinados, pero, al mismo tiempo, sugieren inferencias generales que permiten configurar una discusión que invita a la comunidad académica a la reflexión acerca del lugar que ocupa la psicología comunitaria en la formación profesional en psicología del Eje Cafetero.

De acuerdo con los hallazgos que evidencia la presente investigación, se puede inferir que, en la mayoría de los proyectos educativos de los programas académicos, se concibe a la psicología comunitaria como una orientación más metodológica que epistemológica en cuanto a su impacto en la formación profesional de la psicología. En ese sentido, se presenta como un campo de actuación que proporciona elementos a los estudiantes de pregrado en su práctica profesional con el propósito de que estos puedan desarrollar las capacidades y competencias específicas que se requieren para la solución de las problemáticas propias del quehacer en los contextos comunitarios de la región.

Lo anterior, es consistente con la trayectoria histórica de la psicología comunitaria en Latinoamérica que, a partir de la década del setenta, comienza a ampliar los límites de la psicología con la creación de nuevos métodos y técnicas que generaron conocimiento a través de su práctica, además del proceso de reflexión que los acompañó. De modo que, este nuevo saber hacer, dio paso al desarrollo de prácticas y técnicas a un ritmo acelerado, y que comenzó a perfilar, en los años ochenta, los métodos propios del enfoque a partir de los cuales fue posible configurar su teoría por medio de los conceptos, explicaciones e interpretaciones que de allí se desprendieron (Evans et al., 2017; Montero, 2008).

Desde esta perspectiva, en la década de 1980 no solo había suficientes experiencias que demostraban la delimitación de la psicología comunitaria como campo de estudio, sino que los aportes metodológicos y teóricos también empezaron a crear el espacio científico de la disciplina (Evans et al., 2017; Montero, 2004; Perkins et al., 2023).

Por otro lado, enfrentar los desafíos de la psicología dominante le ha implicado a la psicología comunitaria la creación de propósitos e ideales diferentes en su manera de hacer psicología (Maseko et al., 2017; Montero, 2004), estableciendo así una unión entre teoría y práctica, la cual se comprende como la posibilidad de que los conceptos teóricos que fundamentan este enfoque, se desprendan del asidero concreto de su aplicación a circunstancias específicas, logrando demostrar tanto sus alcances y limitaciones como sus aciertos y errores, aspectos que nutren, en sí mismos, la producción de un nuevo conocimiento en el campo disciplinar (Montero, 2004).

Estas situaciones han generado, como consecuencia, un cuestionamiento permanente por parte de los psicólogos comunitarios acerca de quiénes son y qué hacen; y, en este sentido, el debate sobre qué es la psicología comunitaria y cuál es su aporte a la sociedad y al avance del conocimiento científico continúa hasta el día de hoy (Montero, 2004). Al respecto, las referencias establecidas en cuanto a la psicología comunitaria por los proyectos educativos de los programas académicos de la región se relacionaron, en la mayoría de los casos, con el perfil del estudiante y el desarrollo de las capacidades que se deben adquirir en su formación académica para la praxis profesional.

Esta tendencia de enfatizar en el perfil y competencias del profesional en el campo de la psicología comunitaria establece una orientación en la cual el profesional tiene un papel

protagónico al asumirse como el artífice de los mecanismos para intervenir, interpretar y reformular el abordaje de las necesidades que surgen de los problemas que las comunidades reportan. De acuerdo con lo anterior y, pese a que el desarrollo de la psicología comunitaria se ha caracterizado por una constante preocupación por la transformación social, varios países latinoamericanos, incluyendo Colombia, han centrado el quehacer de la psicología comunitaria en el mejoramiento de las necesidades urgentes, más no en la transformación de las necesidades estructurales, generando, en consecuencia, vínculos de dependencia entre las comunidades y el profesional (Berroeta, 2014), lo que se traduce en intervenciones con un enfoque asistencial, en las cuales se configura este rol protagónico del profesional y se desdibuja el carácter participativo bajo el cual debe orientarse su intervención.

Por otro lado, tanto en otros lugares de América Latina como en el contexto nacional y local, las experiencias descritas por las personas que trabajan con comunidades no siempre establecen de forma clara qué debe considerarse como psicología comunitaria y por qué, ocasionando, adicionalmente, que lo comunitario y la comunidad emerjan como nociones imprecisas, sin límites conceptuales claros o de forma muy difusa (Dutta, 2018; Montero, 2008; Wiesenfeld & Astorga, 2012). Este aspecto también aparece reflejado en los discursos de los proyectos educativos de los programas de psicología de la región, los cuales hacen referencia a lo social y lo comunitario; sin embargo, tales referencias no aparecen claramente delimitadas en cuanto al sentido que le otorgan, ya que solo se constituyen como una mención relativa a la importancia del contexto.

Al respecto, cabe retomar el hecho de que la psicología comunitaria ha emergido y se ha consolidado como una de las ramas más significativas de la psicología social y, particularmente, como una respuesta a su crisis de relevancia social, adoptando y adaptando los principios y características fundamentales de la psicología social para integrarlos en su propio enfoque, con el fin de abordar los problemas colectivos considerados de mayor relevancia en diferentes contextos latinoamericanos (Díaz Gómez & Cabrera Lozano, 2022).

En este punto, resulta importante señalar que, desde sus orígenes, la psicología comunitaria no se concibe como un ámbito en el que solo reine un tipo de conocimiento, ya que, si algo ha caracterizado a la forma latinoamericana de hacer psicología comunitaria, es su apertura a otras formas de conocimiento —como la sociología, la antropología, la etnografía, la filosofía y varias

ramas de la psicología, incluida la psicología social— a través de su perspectiva multidisciplinaria. Así mismo, lo que se denomina como “conocimiento ordinario” o de “sentido común” y también las formas de conocimiento populares siempre han tenido un lugar en la producción científica de este enfoque (Montero, 2004).

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que la psicología comunitaria cuenta con recursos epistémicos suficientes como para realizar un aporte significativo a la formación profesional de la psicología, como las dimensiones ética y política, previamente mencionadas, razón por la cual resulta insuficiente adoptar la concepción de que, como área, solo contribuye al desarrollo de un determinado perfil profesional. Sin embargo, las referencias correspondientes a lo comunitario, la comunidad y lo social requieren de un esfuerzo mayor en cuanto a su delimitación, especificando claramente su sentido para que no constituyan únicamente una mención a la importancia del contexto, sino que ello se represente en el resto de los procesos que un programa de psicología pueda llegar a concretar.

Respecto a la categoría de perspectiva psicosocial, todos los programas académicos de la región justificaron la pertinencia de su creación a partir de la necesidad de responder a las problemáticas que emergen en los diferentes contextos del Eje Cafetero. En este sentido, los programas que participaron en este estudio se refirieron al contexto como prioritario para el desarrollo de procesos, funciones y actividades de carácter colectivo.

Ante la concepción de que la perspectiva individual resulta insuficiente para realizar un análisis de las problemáticas psicosociales, algunos de los documentos de los proyectos educativos revisados, plantearon la necesidad de una formación profesional que no fuera exclusivamente orientada por la psicología individual, estableciéndose así a la perspectiva psicosocial como una alternativa que posibilita la reflexión de cara a la acción, a través de la formulación de la investigación y la intervención con una orientación eminentemente comunitaria.

Al respecto, se infiere que esta comprensión de lo psicosocial implica una ampliación de perspectiva en cuanto a la lectura de las problemáticas sociales, ya que, como lo plantean Aya Angarita y Laverde Gallego (2016), la mayoría de las situaciones abordadas desde lo psicosocial, en Colombia, tienen que ver con las problemáticas de conflicto armado, seguido de cuestiones relacionadas con la exclusión, la pobreza y otras formas de vulnerabilidad, y, en un tercer lugar, cuestiones asociadas a la atención de la familia.

En este sentido, lo psicosocial implica el abordaje de aspectos como el análisis territorial, político, social y cultural de las comunidades, además del cultivo de formas particulares de relacionamiento horizontal que den lugar al protagonismo de los actores sociales, con el propósito de implementar acciones que respondan a los cambios que generan los fenómenos emergentes para su respectiva tramitación. Sin embargo, pese a la pretensión unánime de todos los programas académicos de psicología del Eje Cafetero de responder a las problemáticas de este orden, y teniendo en cuenta el hecho de que en el contexto nacional existe una alta demanda de profesionales que se orienten a la atención psicosocial, en ninguno de los textos revisados se esclareció lo que se entiende por “problemática psicosocial” o su delimitación respecto a otras nociones cercanas a ella, como lo social o lo comunitario, generando, en consecuencia, un entendimiento difuso del campo psicosocial en el cual no se logra explicitar claramente el significado que se le confiere.

Lo anterior, es consistente con los vacíos teóricos, epistemológicos y metodológicos que se evidencian en cuanto a la problematización de la acción psicosocial en el plano profesional, aun cuando se han identificado investigaciones orientadas a determinar cuáles son las posturas por parte de profesionales e instituciones encargados de proyectos y programas sobre la atención psicosocial (Moreno Camacho & Diaz Rico, 2015).

A pesar de lo anterior, lo psicosocial se configura en los programas académicos de psicología como una noción que no se hace evidente en la fundamentación de dichos programas y, sobre la cual, tampoco se está contribuyendo a su esclarecimiento en la medida en cada uno de los textos, en su curso, presentan nociones diferentes de lo que se comprende como orientación psicosocial.

De acuerdo con lo anterior, si bien fue posible encontrar la orientación que desde cada programa se tiene sobre esta categoría, la delimitación de lo que es y lo que no es resulta necesaria, dado que la formación de los estudiantes en dicha perspectiva adopta la misma naturaleza difusa, lo que tiene implicaciones importantes en el ejercicio profesional de los psicólogos que egresan de estos programas, ya que se puede terminar confundiendo la intervención psicosocial con cualquier tipo de intervención grupal, o convocatoria grupal o actividad grupal, constituyendo así una de las principales fallas que llevan al mal entendimiento de lo que implica “lo psicosocial”.

Al respecto, algunos de los proyectos educativos revisados realizan un esfuerzo por instaurar a lo psicosocial como un fundamento epistemológico de la formación académica, al relacionarla con procesos de innovación que implican la identificación de problemas, el reconocimiento de recursos y la exploración de soluciones. Sin embargo, se sigue evidenciando en los planes de estudio una tendencia predominantemente individualista, aspecto que sugiere la necesidad de que estos programas retomen estas nociones presentes en su fundamentación con el propósito de aterrizarlos a los planes de estudio a través de la práctica académica.

Así mismo, en los casos en los que la mención de lo psicosocial fue más escasa, se evidenció que dicha perspectiva se establece como una competencia a desarrollar por los estudiantes en formación, en la cual deben ser capaces de asumir una postura crítica a partir de la argumentación, sin mencionar los procesos de carácter grupal, entre otros. En este orden de ideas, lo psicosocial se asume más como un proceso formativo del estudiante, lo que refuerza ese matiz individual y que corresponde con lo no dicho acerca de lo colectivo en la experiencia académica.

Desde esta perspectiva, se concluye que la formación profesional en perspectiva psicosocial está siendo insuficiente, aspecto que invita a considerar la importancia de reflexionar acerca de la formación en perspectiva psicosocial desde los programas de pregrado en psicología, y de allí la importancia de poner el acento de la cuestión en el análisis crítico de los procesos curriculares en la formación universitaria, así como los retos que involucra enseñar desde una perspectiva sistémica y situada en las problemáticas psicosociales contemporáneas (Herrera Rivera & Bedoya Cardona, 2022; Toledo Lara, 2022).

Finalmente, los hallazgos encontrados en cuanto a la categoría de gestión del riesgo son consistentes con el fenómeno de invisibilización que padece esta categoría en la producción científica. Sin embargo, existen diversos estudios que resaltan la importancia de fortalecer los ejercicios educativos en este campo, especialmente, en las ciencias sociales (Guerrero Africani, 2016; Pérez Baleón & Sánchez Piña, 2017).

Al respecto, la literatura académica también reporta una desconexión entre los avances teóricos y las transformaciones sociales, en la medida en que las modificaciones teóricas no logran impactar de forma considerable las problemáticas sociales relacionadas con la gestión del riesgo (Ávila Toscano et al., 2016; Barrios et al., 2018; Velásquez Peñaloza, 2016). Esta frágil relación entre cambios comprensivos y modificaciones en la realidad posee un foco de acción privilegiado,

el mismo que está en direccionar trabajos para el fortalecimiento comunitario, así como la atención de comunidades durante y después de un desastre (Abeldaño & Fernández, 2016).

Aun así, en la enunciación de procesos formativos desde los marcos universitarios, se focaliza el diseño y desarrollo de estrategias educativas en clave de capacitación continua (Cruz Vega et al., 2018; González Lorenzo et al., 2018; Roque Herrera et al., 2016), así como procesos extracurriculares en gestión del riesgo de desastres, principalmente para los estudiantes de medicina y enfermería (Mestre Cárdenas et al., 2017; Pelegrino Callis et al., 2016; Vázquez Lugo et al., 2017) y la formación de docentes en gestión del riesgo de desastres (Teja Pérez & Mesa Ridel, 2017); estableciendo un llamado a la necesidad de profundizar los esfuerzos en investigación, docencia y proyección social en gestión del riesgo de desastres (Pedroso Aguiar & Rodríguez Cruz, 2018).

Conclusiones

En este estudio se reflexionó críticamente el lugar de la psicología comunitaria dentro de los programas académicos de psicología en el Eje Cafetero. Los hallazgos sugieren que la psicología comunitaria es predominantemente vista y enseñada como una orientación metodológica más que epistemológica, lo cual parece estar en línea con su trayectoria histórica en América Latina. Esta orientación metodológica se manifiesta en un énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias específicas necesarias para abordar problemas comunitarios, más que en una comprensión profunda y crítica de los fundamentos teóricos y epistemológicos de la disciplina.

Otro aspecto relevante es la tendencia hacia la individualización en la formación psicológica, en la que la perspectiva psicosocial y comunitaria no está claramente articulada en los planes de estudios académicos. Esta falta de articulación en la formación psicosocial parece contribuir a una comprensión y práctica limitadas de la psicología comunitaria, donde su potencial para la transformación social y la innovación metodológica y teórica es restringido.

También, se desatacó la importancia de una mayor claridad, coherencia y profundidad en la conceptualización y enseñanza de lo “psicosocial” y su articulación con la “gestión de riesgos”.

Lo anterior, evidencia, sin lugar a dudas, el valor que aporta la presente investigación a la reflexión del desarrollo actual de la psicología comunitaria en América Latina, en general, y en Colombia, a nivel particular, dado que al visibilizar, de forma explícita, tanto los diferentes retos otorgados por las dificultades, así como los aportes significativos al campo disciplinar de la psicología, se constituye una oportunidad para revisar, enriquecer y transformar los diferentes planes de estudio en relación con las demandas laborales contemporáneas, así como los retos y las oportunidades aún vigentes en el campo de la psicología comunitaria, la perspectiva psicosocial y la gestión del riesgo para la atención a desastres en la formación profesional.

En este orden de ideas, el nombrar todas estas situaciones de manera explícita permite, a la mayoría de las instituciones de educación superior, promover nuevos espacios de circulación de la información, como un mecanismo que promueva los argumentos para la generación de nuevas discusiones y reflexiones que puedan aportar a la reestructuración del funcionamiento de los programas académicos en psicología y reflexionar en torno a la pregunta por el lugar que ocupa la psicología comunitaria en la formación académica de la psicología contemporánea.

La tarea anteriormente mencionada resulta de vital importancia debido a que, la mayoría de los psicólogos que están egresando de los programas de pregrado que se ofertan en el país (no solo aquellos ubicados en el Eje Cafetero), ocupan plazas laborales orientadas, en su mayoría, a la atención psicosocial de la población, por lo que la falta de claridad y de delimitación, en cuanto a la perspectiva psicosocial en la intervención, supone un problema en cuanto a la praxis profesional que afecta no solo a la psicología comunitaria como enfoque, sino también al campo disciplinar de la psicología, en general.

Referencias

- Abeldaño, R. A., & Fernández, R. (2016). Salud mental en la comunidad en situaciones de desastre. Una revisión de los modelos de abordaje en la comunidad. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(2), 431-442. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015212.17502014>
- Andreu, J. (2002). *Las Técnicas de Análisis de Contenido*. Centra.
- Arango Cálad, C. A, Campo Sarria, D., & Delgado Gallego, M. E. (2019). Historia de la Psicología Comunitaria en Colombia. En *La Psicología Comunitaria en Colombia. Caminando hacia una sociedad participativa*. (pp. 55-95). Programa Editorial Universidad del Valle.
- ASCOFAPSI. (2021, marzo 16). *Panel la Psicología Comunitaria Colombiana Hoy* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Oh32LAzE9sk>
- Ávila Toscano, J. H., Vivas Cortés, O. A., Herrera Flórez, A., & Jiménez Díaz, M. (2016). Gestión del riesgo de desastres en el caribe colombiano desde la óptica de organismos de socorro y administraciones locales: el caso del sur del Atlántico. *Luna Azul*, 42(1), 68-88. <https://doi.org/10.17151/luaz.2016.42.7>
- Aya Angarita, S., & Laverde Gallego, D. (2016). Comprensión de perspectivas psicosociales en Colombia. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, 12(2), 201-216. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/3244>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barrios, M. M., Arroyave Cabrera, J., & Vega Estarita, L. (2018). El cambio de paradigma en la cobertura informativa de la gestión de riesgo de desastres. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 136(3) 129-144. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i136.3318>
- Barrero, E. (2006). *De Macondo a Mancuso. Conflicto, violencia política y guerra psicológica en Colombia. Una aproximación desde la psicología social crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Berroeta, H. (2014). El quehacer de la Psicología Comunitaria: Coordenadas para una cartografía. *Psicoperspectivas*, 13(2). 19-31. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-352>
- Bocanegra, A. K., Prado, M. O., Prieto, R. S., & Neira, J. (2017). El papel del psicólogo social en la realidad contemporánea colombiana. *Psicología para América Latina*, 29, 40-61.

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2017000300004

Congreso de Colombia. (2011, 10 de junio). *Ley 1448*, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>

Congreso de Colombia. (1997, 18 de julio). *Ley 387*, por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. <https://www.unidadvictimas.gov.co/wp-content/uploads/2016/03/ley-387-de-1997.pdf>

Cruz, J. E. (1993). Psicología social. En R. Ardila (Comp.), *Psicología en Colombia, contexto social e histórico* (pp. 367-393). Tercer Mundo Editores.

Cruz Vega, F., Sánchez Echeverría, J. C., Cortes Meza, H. M., Loria Castellanos, J., & Oca García, E. M. (2018). Tecnologías de la información en la formación de evaluadores del Programa Hospital Seguro en México. *Cirugía y Cirujanos*, 86, 237-243. <https://doi.org/10.24875/CIRU.M18000036>

Díaz Gómez, A., & Cabrera Lozano, A. M. (2022). Pensar la psicología comunitaria desde Colombia. En Á. Díaz Gómez., & A. M. Cabrera Lozano (Eds.), *Experiencias y reflexiones de psicología comunitaria en Colombia* (pp. 25-51). Asociación Colombiana de Facultades de Psicología -Ascofapsi-.

Diaz, H. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación Intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>

Dutta, U. (2018). Decolonizing “community” in community psychology [Descolonizar la “comunidad” en la psicología comunitaria]. *American Journal of Community Psychology*, 62(3-4), 272-282. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12281>

Evans, S. D., Duckett, P., Lawthom, R., & Kivell, N. (2017). Positioning the critical in community psychology [Posicionando lo crítico en la psicología comunitaria]. En *APA handbook of*

- community psychology: Theoretical foundations, core concepts, and emerging challenges* (pp. 107–127). American Psychological Association.
- Gaviria Gutiérrez, W. O., & Zambrano Hernández, L. A. (2021). Hacia una psicología social en la gestión del riesgo de desastres. *Tempus Psicológico*, 109-129. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.2.1.2569.2019>
- Gergen, K. J. (2001). Psychological science in a postmodern context [La ciencia psicológica en un contexto posmoderno]. *The American Psychologist*, 56(10), 803-813. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.10.803>
- Gokani, R., & Walsh, R. T. G. (2017). On the historical and conceptual foundations of a community psychology of social transformation [Sobre los fundamentos históricos y conceptuales de una psicología comunitaria de la transformación social]. *American Journal of Community Psychology*, 59(3-4), 284-294. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12141>
- González Lorenzo, N., Valdivia Fernández, D., & Pimienta Gómez, M. R. (2018). La percepción de riesgos de desastres en el municipio Taguasco desde la asignatura seguridad nacional. *Revista Márgenes*, 6(1),37-53. <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/issue/view/684>
- Guerrero Africani, B. H. (2016). *La educación para la gestión del riesgo de desastres*. Universidad Militar Nueva Granada.
- Herrera Rivera, O., & Bedoya Cardona, L. M. (2022, septiembre-diciembre). Aprendizajes significativos en la formación de terapeutas familiares de la Universidad Católica Luis Amigó. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (67), 249-279. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n67a10>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Piados Comunicación.
- Maseko, M., Maunganidze, L., Mambende, B., & Maphosa, S. (2017). The third mental health revolution: Themes, values and methods of Community Psychology and its relevance in Zimbabwean and African cultural contexts [La tercera revolución de la salud mental: temas, valores y métodos de la psicología comunitaria y su relevancia en los contextos culturales de Zimbabwe y África]. *Psychology in Society*, 54, 67-89. <https://doi.org/10.17159/2309-8708/2017/n54a5>

- Medina Arboleda, I. F., & Sierra Barón, W. (2024). Estudios de psicología ambiental con muestras colombianas: una revisión bibliométrica y temática. *Diversitas*, 20(1), 123-150. <https://doi.org/10.15332/22563067.10225>
- Mejía, M., Barrero, E., & Jiménez, L. (1990). *Aproximación histórica al proceso de construcción de la psicología social en Colombia* [Tesis de grado, UNAD].
- Mejía, M. R. (2003). *Educación Popular hoy. En tiempos de globalización*. Ediciones Aurora.
- Mestre Cárdenas, V. A., Salabert Tortoló, I., Dihigo Faz, M. T., Hernández Bravo, E., Núñez Valdés, L., & Fagundo Montesino, F. (2017). La asignatura Medicina de Desastres: su importancia en la formación curricular de los estudiantes de medicina. *Médica Electrónica*, 39(3) 615-619. <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2325/3448>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós.
- Montero, M. (2008). An insider's look at the development and current state of community psychology in Latin America [Una mirada desde adentro al desarrollo y estado actual de la psicología comunitaria en América Latina]. *Journal of Community Psychology*, 36(5), 661-674. <https://doi.org/10.1002/jcop.20241>
- Montero M., & Díaz N. V. (2007). Latin American Community Psychology: Development, Implications, and Challenges Within a Social Change Agenda [Psicología comunitaria latinoamericana: desarrollo, implicaciones y desafíos dentro de una agenda de cambio social]. In S. M. Reich., M. Riemer., I. Prilleltensky, & M. Montero (Eds.), *International Community Psychology* (pp. 63-98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-49500-2_4
- Montero, M., & Serrano-García I. (Comps.). (2011). *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina: participación y transformación*. Editorial Paidós.
- Moreno Camacho, M. A., & Díaz Rico, M. E. (2015). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *Agora USB*, 16(1), 193-213. <https://doi.org/10.21500/16578031.2172>
- Narváez, L., Lavell, A., & Pérez Ortega, G. (2009). *La gestión del riesgo de desastres: un enfoque basado en procesos*. Secretaría General de la Comunidad Andina.

- Pedroso Aguiar, W., & Rodríguez Cruz, Y. (2018). Gestión integrada de la formación, investigación y extensión universitaria para la adaptación al cambio climático. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(3),83-96. <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/296/280>
- Pelegrino Callis, G. L., Conger Castellano, R. D., Peña Macías, S., & del Toro Basulto, C. (2016). Curso extracurricular de primeros auxilios a estudiantes de medicina para el aprendizaje de socorrismo. *MEDISAN*, 20(6), 761-769. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192016000600004&lng=es&tlng=es
- Pérez Baleón, G. F., & Sánchez Piña, L. (2017). La reducción de riesgos de desastres. Un campo de intervención para el Trabajo Social. *Revista de la Escuela Nacional de Trabajo social*, 14, 43-53. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/67457/59192>
- Perkins, D. D., Sonn, C. C., Lenzi, M., Xu, Q., Carolissen, R., Portillo, N., & Serrano-García, I. (2023). The global development of community psychology as reflected in the *American Journal of Community Psychology* [El desarrollo global de la psicología comunitaria reflejado en el American Journal of Community Psychology]. *American Journal of Community Psychology*, 72(3-4), 302-316. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12696>
- Presidencia de la República de Colombia. (2019, 25 de julio). *Decreto 1330*, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamento del Sector Educación.
- Roque Herrera, Y., Criollo Criollo, A. R., Recino Pineda, U., Gafas González, C., & Barahona Rivadeneira, D. (2016). La educación continuada en el proceso de reducción de desastres: experiencias cubanas. *Política y Cultura*, 45, 11-30. <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1284/1259>
- Sierra-Barón, W., & Granda Echeverri, H. (2024). *Boletín 58 del Campo de Psicología Ambiental y sostenibilidad*. Colegio Colombiano de Psicólogos. <https://www.colpsic.org.co/wp-content/uploads/2024/05/BOLETIN-58-Psi-AMBIENTAL-FINAL-V2.pdf>
- Taggart, D. (2017). Community psychology as a process of citizen participation in health policy comment on “the rise of post-truth populism in pluralist liberal democracies: Challenges for health policy” [La psicología comunitaria como proceso de participación ciudadana en

- las políticas de salud comenta sobre “el ascenso del populismo posverdad en las democracias liberales pluralistas: Desafíos para las políticas de salud”]. *International Journal of Health Policy and Management*, 7(2), 180-182.
<https://doi.org/10.15171/ijhpm.2017.72>
- Teja Pérez, J., & Mesa Ridel, G. (2017). Formación de Recursos Humanos en la gestión para la reducción de riesgos de desastres del Sistema de Salud y la Colaboración Internacional. *Revista de Información Científica para la Dirección en Salud*, 24, 78-85.
<http://revinfodir.sld.cu/index.php/infodir/article/view/212/475>
- Toledo Lara, G. (2022, mayo-agosto). El currículum en la formación universitaria docente: aportes para un análisis crítico. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (66), 183-212.
<https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a8>
- Urteaga, E., & Eizagirre, A. (2013, enero-junio). La construcción social del riesgo. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 147-170.
<https://www.redalyc.org/pdf/2971/297125768006.pdf>
- Van Vlaenderen, H. (1993). Psychological research in the process of social change: A contribution to community development [La investigación psicológica en el proceso de cambio social: un aporte al desarrollo comunitario]. *Psychology and Developing Societies*, 5(1), 95-110.
<https://doi.org/10.1177/097133369300500107>
- Vargas Sánchez, A., & Bosco Paniagua, M. (2023, septiembre-diciembre). La convivencia y cultura de paz a través de estrategias didácticas integrando tecnologías: Un estudio multicasos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (70), 4-27.
<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n70a2>
- Vázquez Lugo, M., Rodríguez González, D. Á., Ortíz Sánchez, N. L., Olivera Manzano, L. U., Grillo Pérez, J. L., & Bécquer Alfonso, T. V. (2017). La prevención del riesgo de desastres en la comunidad. *Revista Médica Electrónica*, 39(5), 1022-1032.
http://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/1876/pdf_320
- Velásquez Peñaloza, A. (2016). *La cooperación descentralizada entre España y Colombia en el marco de la gestión de los riesgos de desastres*. Universidad Complutense de Madrid.

Wiesenfeld, E., & Astorga, L. (2012). Tendencias recientes de la Psicología Social Comunitaria en América Latina: Un balance necesario. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 176-195.

<https://revistas.upr.edu/index.php/rcs/article/view/5749>

Winkler, M. I., Velázquez, T., Rivera, M., Castillo, T., Rodríguez, A., & Ayala, N. (2016). Ética y formación en psicología comunitaria: Análisis de programas de asignaturas en universidades latinoamericanas. *Revista Interamericana de Psicología*, 50(1), 23-31.

<https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i1.78>