



Procesos formativos en investigación acción participativa en el campo de la Psicología Comunitaria chilena

Formative Processes in Participatory Action Research in the Field of Chilean Community Psychology

Javiera Pavez Mena
Jacqueline Espinoza Ibacache
María Isabel Reyes Espejo
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Yanina Gutiérrez Valdés
Universidad de Playa Ancha

RESUMEN

Las políticas de educación neoliberales han significado un recorte financiero y un aumento de sistemas de *accountability* en las universidades en Chile. Ello ha tenido repercusiones en la enseñanza de la Psicología y, en particular, de la Psicología Comunitaria. Una de las tensiones centrales se ha expresado en la formación en investigación-acción participativa (IAP), la que ha sido el mecanismo predominante para la formación en la praxis de la Psicología Comunitaria en las universidades chilenas. Este trabajo explora la formación en IAP en el marco de la educación superior público-privada de corte neoliberal, a partir de un estudio descriptivo que, a través de una encuesta, indaga en la percepción de 31 formadores y formadoras chilenas y profundiza, mediante entrevistas, en la experiencia de cinco docentes de la región de Valparaíso, Chile. Los principales problemas o nudos críticos identificados son: el tiempo de la academia, la precariedad laboral de los docentes y los requerimientos técnicos estudiantiles.

Palabras claves: Enseñanza superior; Investigación Acción Participativa; Academia neoliberal; Extensión a la comunidad

ABSTRACT

Neoliberal education policies have meant financial cutbacks and an increase in accountability systems in Chilean universities. This has had repercussions on the teaching of psychology, and in particular community psychology. One of the central tensions has been expressed in training in participatory action research (PAR), which has been the predominant mechanism for training in the praxis of community psychology in Chilean universities. This paper explores PAR training in the framework of neoliberal public-private higher education, based on a descriptive study which, through a survey, explores the perception of 31 Chilean trainers and, through interviews, delves into the experience of five teachers from the Valparaíso region, Chile. The main problems or critical knots identified are: the time of the academy, the precarious employment of teachers and the technical requirements of students.

Keywords: Higher education; Participatory Action Research; Neoliberal academia; Community extension

INTRODUCCIÓN

Las universidades han vivido profundas transformaciones de corte neoliberal a nivel global desde la década de los ochenta (Botero-Sarassa et al., 2020; Dafermos, 2023; Ortiz Inostroza et al., 2023; Sisto, 2007, 2017). La masificación y diversificación de la práctica universitaria ha estado aparejada con la introducción de una cultura empresarial o lógicas manageriales que han impactado en los modos de desarrollar labores vinculadas a la docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio.

La diversificación de las fuentes de financiamiento, la imposición de la competencia, la orientación a metas como garantía de calidad y la instalación de las acreditaciones institucionales son solo algunas de las medidas desplegadas en la universidad managerial (Fardella, 2020; Sisto, 2017). Estas medidas han cambiado el *ethos* de las instituciones universitarias, transitando de un modelo de universidad tradicional a uno de universidad neoliberal mercantilizada (Peters y Jandrić, 2018).

Esta impronta neoliberal se ha desplegado especialmente en la labor docente, generando tensiones en el quehacer propio de la formación profesional a nivel pedagógico y curricular, y provocando cuestionamientos y desafíos en quienes participan de la vida universitaria. En particular, algunos estudios reportan los efectos que ha tenido este proceso en la precarización y flexibilidad contractual de las plantas académicas, en tanto que este tipo de gestión incorpora lógicas de evaluación e indicadores de productividad que operan en abierta oposición a

las formas tradicionales de organización, basadas en la colegialidad y autonomía universitaria (Botero-Sarassa et al., 2020; Sisto, 2017). De este modo, se plantea que el denominado capitalismo académico ha afectado fuertemente en la labor docente, generando cambios relevantes en la figura y función del profesorado universitario que, alejándose de la representación de “maestro y agente crítico”, identitariamente se ha constituido más bien en un productor de títulos profesionales y de artículos científicos (Botero-Sarassa et al., 2020; Ellis et al., 2014; Hermanowicz, 2016).

Este escenario señala la relevancia de estudiar el impacto que ha tenido la neoliberalización universitaria en las prácticas docentes en la educación superior, proponiendo la pregunta por el posicionamiento, la reflexividad y la capacidad de agencia e incidencia del profesorado en los procesos formativos que están a su cargo. En particular, nos preguntamos por la formación en el campo de la Psicología chilena, recurriendo, como caso ejemplar, a los procesos enseñanza-aprendizaje de la Psicología Comunitaria en directa vinculación con su acción práctica. Así, nos focalizamos en la Investigación Acción Participativa (IAP) en tanto metodología de trabajo que, en el campo de la Psicología Comunitaria latinoamericana, ha sido utilizada tradicional y operativamente dada su coherencia con los principios y apuesta ético-política para producir cambios en situaciones de injusticia social (León Cedeño, 2010; Mardones y Velásquez, 2015; Montero, 1994, 2006, 2010).

La praxis comunitaria revela la necesidad de desarrollar procesos formativos que conectan teoría y práctica y el establecimiento de un vínculo directo con las comunidades que participan de las intervenciones. Esto requiere de espacios de acompañamiento y supervisión —a los procesos y a los/las estudiantes— para dar garantías de una práctica coherente con los principios de la IAP (Rivera et al., 2019; Riveros Ahumada et al., 2020; Winkler et al., 2012, 2016). Sin embargo, estudios previos muestran que, con frecuencia, esta responsabilidad recae únicamente en las posibilidades, esfuerzos y compromisos personales de los y las docentes, sin contar con contextos de implementación que se sustenten en definiciones estratégicas institucionales (Riveros Ahumada et al., 2020; Winkler et al., 2016).

En este contexto se ven limitadas las posibilidades de desarrollar trabajos de Investigación Acción Participante sostenidos en el tiempo, que tengan un real impacto en las personas involucradas en los procesos formativos —estudiantes, docentes y comunidad— y en la dirección de producir transformaciones enriquecedoras en los escenarios en los que se trabaja (Rodríguez y López, 2020). Desde esta perspectiva, hipotetizamos que la formación en IAP se constituye en un

desafío difícil de mantener en la formación de los futuros y futuras psicólogas comunitarias en Chile, mostrándose como una realidad contingente que, actualmente, entraña diferentes conflictos, tensiones y paradojas. En este marco, el presente artículo propone como objetivo exponer nudos críticos de la formación en Investigación Acción Participativa en el marco de la enseñanza en Psicología Comunitaria a partir de la percepción de un grupo de formadores y formadoras universitarias.

Para ello, en primer lugar, presentaremos los procesos de neoliberalización que han experimentado las universidades latinoamericanas en las últimas décadas. En segundo lugar, y en función de este contexto, expondremos los rasgos que distinguen a la formación de la Psicología Comunitaria en distintos países de la región latinoamericana. En tercer lugar, abordaremos, en específico, las características de la inserción de la formación de este tipo de praxis psicológica en las universidades chilenas, considerando su contexto economicista y managerial. Expondremos, en cuarto lugar, las características de la Investigación Acción Participante y los desafíos que se generan en la formación.

La universidad neoliberal: transformaciones en la academia

En los últimos 40 años, hemos asistido a un cambio radical de las instituciones universitarias impulsado a nivel global a partir de la consagración del modelo neoliberal (Dafermos, 2023). Así, la universidad actual obedece a principios de calidad y excelencia alineados con indicadores que designa el mercado, acompañados por complejos sistemas de acreditación que lo hacen un negocio con retorno financiero (Alves, 2019).

En Latinoamérica, la transformación de las instituciones universitarias ha presentado un avance diferenciado, considerando los procesos socio-históricos de cada país. Sin embargo, se han descrito como elementos comunes la disminución del financiamiento público, la proliferación de subsidios a la demanda y la necesidad de la autofinanciación preferencialmente a partir de matrículas y aranceles (Castelao-Huerta, 2021).

Diversos autores han mostrado las consecuencias de la universidad neoliberal en académicos y estudiantes (Fardella, 2020; Ribeiro et al., 2020; Ryan, 2012; Sisto, 2007; Whelan et al., 2013). Para los primeros, la intensificación de la carga laboral y la precarización de las condiciones laborales se acompañan de normas cambiantes y regímenes de medición que producen una orientación a la cultura de la auditoría y la vigilancia, estableciéndose, según Suzanne Ryan (2012), un verdadero proceso de *zombificación* (p. 4). Complementariamente, los y las estudiantes son interpeladas como consumidoras que acceden a la universidad a partir de su propio capital económico y cultural, y —tras sortear complejos siste-

mas de exámenes estandarizados— encaran su formación como una inversión tras la cual devienen empresarios y empresarias de sí mismas en la búsqueda de relaciones laborales flexibles (Alves, 2019).

Se establece de este modo lo que Sheila Slaughter y Gary Rhoades (2004) han denominado capitalismo académico, haciendo referencia al paso de un modelo de conocimiento/aprendizaje para el bien público a uno orientado por las necesidades del mercado. En este escenario, el cuestionamiento de la comunidad universitaria es central para democratizar el conocimiento generado en la academia y propender al desarrollo de las comunidades, muchas veces disminuidas ante la preferencia por el sector privado.

La formación en psicología comunitaria

El ejercicio de la Psicología Comunitaria en el seno de la universidad neoliberal presenta múltiples dificultades, en tanto, se podría incurrir en prácticas coloniales y enfoques centrados en el problema, tensionando su propia relevancia (Drake et al., 2022). Además, se presenta el riesgo que las prácticas de organización comunitaria podrían debilitarse al incorporar agentes externos con formación universitaria que desplazan o pueden desplazar los liderazgos territoriales, restando poder a las comunidades (Brady et al., 2014).

El impacto del neoliberalismo en la estructuración de las sociedades y en la hegemonía del financiamiento gubernamental en Latinoamérica ha significado tensiones en la organización comunitaria, que se han extendido y proyectado en la formación universitaria. Si bien este marco sitúa y caracteriza a los procesos formativos en Psicología Comunitaria en la región, la acción comunitaria contrahegemónica a la lógica neoliberal continúa planteando como requisito una formación anclada en la praxis y que responda a sus orientaciones ético-políticas y encuadres metodológicos fundados en lógicas de participación. No obstante, hasta ahora existe escasa evidencia empírica sobre los procesos formativos y sus metodologías de implementación (Rivera et al., 2019; Riveros Ahumada et al., 2020; Rodríguez y López, 2020; Winkler et al., 2014). Al respecto, algunos trabajos —que describimos a continuación— aportan a caracterizar este objeto de estudio en algunos países de la región.

En la formación en Uruguay visualizan la destrucción del Otro, el rechazo de lo diferente y la instalación de la desconfianza como uno de los escollos para la formación en Psicología Comunitaria en las sociedades actuales (Rodríguez et al., 2015). Ante ello, desde una formación integral, consideran que la instalación de dispositivos de reflexión colectiva integrados por docentes y estudiantes surge como principal respuesta, en la medida que permite la enseñanza desde el aprendizaje con la comunidad (Rodríguez y López, 2020).

La Psicología Social Comunitaria en Puerto Rico plantea un divorcio entre lo “social” y lo “comunitario”, entendida como la separación de teoría y práctica (Miranda, 2005). Como una posibilidad de superación de este alejamiento, Blanca Ortiz (2015) propone la ineludible tarea de articular lo profesional, lo personal y lo político como una toma de conciencia de la transversalidad de formas de actuación que presentan quienes se desempeñan en la academia en psicología comunitaria.

Según Tesania Velázquez et al. (2017), en Perú la formación universitaria reproduce el centralismo y las desigualdades educativas presentes en la sociedad. En la visibilización de las relaciones de poder que se ejercen en el encuentro de poblaciones y academia, las autoras sitúan una posibilidad de transformación desde una perspectiva crítica. De este modo, proponen trabajar contra la colonialidad del conocimiento y desde el imperativo de hacerse parte en prácticas que promuevan la superación de los problemas centrales del país.

En Brasil, María Fátima Quintal de Freitas (2015) puntualiza la necesidad de desarrollar una praxis y formación en Psicología Comunitaria que, tensionando la romantización de las buenas intenciones para generar transformaciones sociales en pro del desarrollo y bienestar de las comunidades, atienda a las demandas concretas que los profesionales encuentran, promoviendo acciones colectivizadas que neutralicen el actuar individualizador y psicologizante. Desde esta perspectiva, y como garantía de un quehacer socialmente relevante, promueve una formación en Psicología Comunitaria que se fundamente en un quehacer de equipo cooperativo, fundado en un trabajo multiprofesional que habilite para una inserción dentro de una relación compartida, de carácter “horizontal, participativa e histórico-dialéctica” (Quintal de Freitas, 2015, p. 523).

En Chile, la implementación de la psicología comunitaria en la sociedad neoliberal presenta limitaciones en su despliegue en las comunidades y territorios (Riveros Ahumada et al., 2020). Esto se debe, en parte, a la centralidad que tienen las políticas públicas en su desarrollo, llegando incluso a delimitar su práctica (Alfaro y Zambrano, 2009; Asún y Unger, 2007; Olivares et al., 2016). A su vez, en el ámbito de la formación, al situarse en desmedro de las especialidades tradicionales de la psicología, presenta implementaciones inorgánicas en las mallas curriculares, ocupando un lugar subalterno (Olivares et al., 2016).

Como denominador común, observamos que la reflexión y propuestas sobre la formación en psicología comunitaria en nuestro continente se ven atravesadas por la dimensión crítica que cuestiona e interpela las posibilidades de hacer realidad las experiencias que articulan teoría y práctica.

El caso de la formación de la Psicología Comunitaria en Chile

Chile ha aumentado sistemáticamente la oferta de formación en Psicología Comunitaria, siendo incorporada en los currículos de pregrado desde los años noventa (Riveros Ahumada et al., 2020). Esta inserción en la formación universitaria formó parte del proceso de institucionalización de la Psicología Comunitaria, al igual que la inclusión de sus conocimientos técnicos y procedimientos metodológicos en el desarrollo de la política social (Asún y Unger, 2007; Castillo y Winkler, 2010).

De un total de 60 universidades chilenas, 51 dictan la carrera de psicología, encontrándose entre ellas universidades pertenecientes tanto al Consorcio de universidades del estado de Chile (CUECh), la Red de universidades públicas no estatales (G9), Universidades privadas adscritas al Sistema Único de Admisión (G8) y la Corporación de Universidades Privadas (CUP). De estas, sólo 43 se encuentran acreditadas, contando 34 de éstas con cursos de psicología comunitaria (Olivares et al., 2016). En las mallas curriculares, las asignaturas se imparten especialmente en el 3° y 4° año de la formación, y reciben nombres de “Psicología Comunitaria”, “Taller de Psicología Comunitaria”, “Problemas Psicosociales”, “Intervención Social o Psicosocial” o “Salud Mental Comunitaria”, existiendo también una inclusión transversal que considera la perspectiva comunitaria en diversas asignaturas de la carrera (Riveros Ahumada et al., 2020). No obstante, su presencia en las mallas curriculares se ha identificado que la psicología comunitaria al interior de las universidades chilenas ocupa un lugar subalterno, presentando tensiones en su implementación debido a su núcleo indivisible de teoría y práctica (Olivares et al., 2016).

María Isabel Reyes et al. (2021) plantean la necesidad de fortalecer las dimensiones ético-política en los procesos de formación con el propósito de situar argumentativamente a la psicología comunitaria frente a la lógica economicista y managerial que amenaza la praxis comunitaria en Chile. Con ello, se requiere construir espacios de resistencia desde un ethos profesional que recupere nociones del buen vivir y se anclen, más allá de la acción de la política social, en contextos que valoren los saberes y prácticas locales/ancestrales. En esta perspectiva, se recupera la necesidad de realizar acciones formativas que se articulen al ritmo y en el tiempo/espacio de las comunidades, construyendo relaciones de confianza e interdependencia. Por lo tanto, la inclusión de metodologías participativas en la investigación y acción social —como la IAP—, se constituyen como aspectos relevantes para la formación profesional, a la vez que su implementación se sitúa como desafío —contracultural— para los actuales escenarios universitarios.

Posibilidades para la IAP

Los orígenes de la Investigación Acción se enmarcan en la psicología estadounidense a través del trabajo realizado por Kurt Lewin. Durante la década de 1940, este autor propuso la articulación entre la producción del conocimiento científico y la acción social para la transformación de las comunidades, potenciando la integración de los procesos de investigación y acción a través de talleres experimentales y alejado de los laboratorios científicos (Lewin, 1946). No obstante, el ímpetu positivista de la época eclipsó el desarrollo de este quehacer metodológico (Kemmis y McTaggart, 2013).

Sin embargo, en Latinoamérica sí tuvo cabida —y una buena recepción— la visión de una investigación conducente y entrelazada con la acción social. El surgimiento de movimientos sociales entre los años de 1960 y 1970, junto a corrientes de pensamiento como la Teología de la Liberación, Educación Popular y Sociología Militante, estimularon la necesidad de proponer técnicas y procedimientos científicos para producir conocimientos con colectivos subalternos que permitieran comprender su compleja realidad social para transformarla (De Oliveira Figueiredo, 2015). Si bien la perspectiva latinoamericana mantuvo la influencia lewiniana respecto a las intenciones políticas de promover el cambio social a partir de los conocimientos producidos; a la vez, amplió sus intenciones metodológicas y políticas, al otorgarle un mayor protagonismo a la comunidad en los procesos reflexivos de la investigación (Consuegra-Ascanio y Mercado-Villarreal, 2017).

En consecuencia, este quehacer metodológico buscó procedimientos para la deconstrucción científica y reconstrucción emancipatoria de la sociedad, logrando producir investigaciones colectivas con grupos locales para proveerles bases que permitieran problematizar las relaciones de dominación (Fals Borda, 1999). En este proceso, la praxis de la IAP se ha transformado en una herramienta crítica al cuestionar los lineamientos epistemológicos de la ciencia positivista sobre definiciones de la verdad científica, la relación asimétrica y la distancia entre “sujeto” y “objeto”, y la relevancia política de la investigación científica en ciencias sociales (Kemmis y McTaggart, 2013). Así, además de problematizar el qué, el cómo y el para qué investigamos, su práctica ha contribuido a fundamentar una propuesta de investigación social promotora de procesos participativos y en convergencia con perspectivas postmodernas y decolonizadoras para reivindicar un conocimiento propio, desde y para América Latina.

En este sentido, Maritza Montero (1994) plantea que es en la IAP donde la Psicología Comunitaria ha desarrollado su mejor forma de acción. La generación de propuestas o versiones de la metodología de Lewin se han generado desde la década de los años setenta, sin embargo, su desembarco en la Psicología

Comunitaria estuvo mediado por los desarrollos sociológicos y antropológicos que le añadieron el carácter participativo y comprometido políticamente y que no estaba tan presente en su formulación original (Montero, 1994). Esta adopción resultó fundamental para desarrollar perspectivas participativas que plantean una posición protagónica a las comunidades, fundamentadas en las dimensiones ético-políticas de la Psicología Comunitaria.

Al respecto, Orlando Fals Borda (2009) señala que, desde el marco de la IAP, se asume que los hechos científicos se construyen socialmente y que las retóricas académicas sobre neutralidad y objetividad sirven de apoyo al *statu quo*. En este contexto, la relación armoniosa entre la teorización y la praxis se logra a través del involucramiento directo, la reflexión constante con los/as involucrados/as y la intervención o inserción en procesos concretos de acción social, y en resistencia a la mercantilización o cosificación de los fenómenos humanos que ocurren en las experiencias investigativas tradicionales o en las políticas desarrollistas. Desde esta perspectiva, el valor de la IAP se reconoce en la posibilidad de generar procesos cíclicos de reflexión, acción y reflexión entre los y las participantes para generar procesos de cambio, incluyendo quienes investigan como partícipes de esta comunidad (Balcázar, 2003).

Este proceso se inicia con la llegada de los y las investigadoras como facilitadoras para promover activamente el desarrollo de conciencia crítica y la evaluación de las necesidades de la comunidad, pero este rol se transforma — pierde protagonismo— a medida que el compromiso y participación avanza en la comunidad. En este sentido, se incentivan procesos de participación horizontal entre facilitadores, facilitadoras y comunidad, se generan aprendizajes colectivos y los y las participantes no son situadas como víctimas, testigos pasivos de los hechos o en relaciones de dependencia, sino como actores y actrices protagónicas de sus procesos de cambios (De Oliveira Figueiredo, 2015). El conocimiento producido es el resultado del diálogo, reciprocidad y enmarañamiento entre el saber popular y el conocimiento científico y en la búsqueda de su bienestar y una sociedad justa. Para el campo de la Psicología Comunitaria, Maritza Montero (1994) resume este proceso de la IAP en fases no lineales que sirven como guía de acción: familiarización, detección de necesidades, sensibilización, priorización, realizaciones y devolución sistemática de la información.

Este proceso de trabajo, sin duda, requiere situar en el centro las lógicas de aprendizaje centradas en la práctica, donde la teoría se hace y se piensa en acción. En este proceso, de acuerdo con Miryam Rivera et al. (2019), el acompañamiento requiere de una dimensión reflexiva que aporta a la re-creación

de las prácticas y teorías, a la vez que permite el reconocimiento de los múltiples escenarios sociales, culturales y políticos en los que se (de)construyen identidades, subjetividades, el mundo experiencial, emocional y explicativo. Desde este marco, la formación profesional basada en la IAP potenciará el análisis de las relaciones de poder que se entretujan en estos escenarios y que se mueven e inscriben en líneas éticas diferentes a las que se plantean desde la academia neoliberal. Por ello, los espacios de acompañamiento permiten establecer diálogos entre quienes participan de los procesos formativos, proveyendo también de reflexiones que influyen en el propio desarrollo de las metodologías de trabajo y de la Psicología Comunitaria como práctica en particular (Winkler et al., 2014).

Sin embargo, como ya hemos destacado previamente, este escenario de trabajo fundado en la práctica de la IAP en la formación universitaria se ha visto progresivamente amenazado en todo el continente por políticas económicas que, desde la acción subsidiaria del Estado en educación, han generado una cultura clientelar y utilitarista en la que impera el individualismo y la competencia, desplazando los móviles e intereses colectivos. En este contexto de capitalismo académico, la formación en Psicología Comunitaria no ha escapado a esta realidad. Es indudable que este contexto tensiona el lugar de la IAP en los espacios de formación como alternativa de investigación y estrategia de intervención que pone en el centro la participación social, la comunidad y el cambio social. En esta perspectiva, el trabajo académico precarizado y atravesado por lógicas de rendimiento manageriales dificulta la concreción de espacios de acompañamiento y supervisión para instancias de trabajo basadas en la IAP como modalidad de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, algunos estudios en Chile muestran que, lejos de definiciones estratégicas institucionales que promuevan o den garantías de una buena práctica en el campo, son los y las docentes de Psicología Comunitaria quienes –dentro de sus posibilidades, esfuerzo y compromiso personal– asumen los costos de acompañamiento y supervisión (Riveros Ahumada et al., 2020; Winkler et al., 2016). Desde esta perspectiva, hipotetizamos que la formación en IAP se constituye en un desafío creciente de implementación en la formación de los futuros y futuras psicólogas comunitarias en Chile, mostrándose como una realidad contingente que, actualmente, entraña diferentes conflictos, tensiones y paradojas.

DISEÑO Y MÉTODO

La presente investigación es de tipo exploratoria descriptiva y se desarrolló con base en un enfoque cualitativo de investigación, lo que implica formular preguntas

y construir respuestas sobre el modo en que la experiencia social es creada y sentida (Denzin y Lincoln, 2012). Este trabajo tuvo como objetivo explorar los nudos críticos de la formación en investigación acción participativa en el marco de la enseñanza en psicología comunitaria en Chile, buscando tener antecedentes sobre las características de la formación en la praxis de la psicología comunitaria hoy en el país (Reyes et al., 2021). Así, específicamente, se realizó un estudio de caso único para profundizar en el conocimiento experiencial del uso de la IAP en la formación en el campo de la psicología comunitaria chilena, prestando especial atención a la influencia de aspectos sociales, políticos e históricos del contexto estudiado (Stake, 2007).

Este diseño de investigación estuvo compuesto por dos técnicas de producción cualitativa de datos: (i) cuestionario virtual para informarse sobre temas específicos de la enseñanza de la IAP en psicología comunitaria en distintos contextos de educación superior universitaria en Chile; (ii) entrevistas en profundidad para aproximarse tanto a significaciones e interpretaciones de los y las participantes respecto al tema de estudio y sus elementos contextuales, interpersonales y sociales. Además, y dadas las características del diseño de estudio de caso, como criterio de rigor se consideró la triangulación requerida de las interpretaciones de la información y, con ello, la optimización del conocimiento producido en el caso de estudio (Stake, 2007). Para su cumplimiento, se realizó una contraposición y comparación constante del corpus de información y análisis desde diferentes miradas del grupo investigador. En este sentido, es importante destacar que las autoras del artículo cuentan con conocimiento experiencial y reflexivo en la enseñanza de la psicología comunitaria en Chile por períodos que oscilan entre los 10 a 20 años de experiencia.

Para la selección de los y las participantes se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia basado en su acceso y disponibilidad en el periodo de la investigación (Stratton, 2021). Los criterios de inclusión fueron los siguientes: (i) que sea académico/a de una institución de educación superior universitaria en Chile, (ii) que imparta la Psicología Comunitaria o los nombres asociados a la asignatura en las 51 carreras de Psicología, (iii) que incluya la IAP en los contenidos de la asignatura de Psicología Comunitaria.

Trabajo de campo y análisis de datos

Para el reclutamiento de participantes de las encuestas virtuales se realizó una convocatoria a las redes sociales de la Sociedad Chilena de Psicología Comunitaria que, al año 2023, estaba conformada por 68 profesionales de esta disciplina. De ellos, 31 colegas respondieron la encuesta, identificándose como docentes

universitarios. Para la entrevista en profundidad se realizó una convocatoria entre las redes de contacto de académicos/as de universidades de la Región de Valparaíso mediante la técnica de bola de nieve (Flick, 2014)¹, participando 5 psicólogos como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes de las entrevistas semiestructuradas

Entrevistada/o	Género	Universidad	Años en docencia
1	Femenino	CUECh	16
2	Masculino	G8	7
3	Femenino	G9	14
4	Masculino	CUP	20
5	Femenino	CUP	20

En específico, la encuesta virtual estuvo constituida por preguntas mixtas sobre la enseñanza de la IAP, sus potencialidades y limitaciones en la formación de psicología comunitaria. La entrevista en profundidad se dividió en dos partes; en la primera, se preguntó la trayectoria académica en la enseñanza universitaria hoy y, en la segunda parte, se abordó la formación de IAP en Psicología Comunitaria considerando los temas: (i) ética y política, (ii) praxis, y (iii) posibilidades y limitaciones de la IAP en el contexto chileno.

La muestra total estuvo constituida por 36 académicos y académicas con diversas trayectorias y que, actualmente, imparten la asignatura de Psicología Comunitaria (u otra similar) en universidades chilenas. En específico, 31 participantes contestaron el cuestionario virtual y cinco académicos/as participaron de la entrevista en profundidad. Es importante señalar que para resguardar la participación de los y las colegas se les entregó el consentimiento informado y explicó sobre los objetivos del estudio, la confidencialidad y anonimato de los y las participantes, y los procedimientos de registro de la entrevista y su conservación.

Posteriormente, se llevó a cabo un Análisis Temático para identificar, organizar y comprender sistemáticamente patrones de significados en un conjunto de datos (Braun y Clarke, 2013), que combinó una aproximación inductiva y deductiva. Inductiva porque se codificaron principalmente a partir de los datos: las experiencias y significados otorgados por los y las participantes; y deductiva, ya que se incorporó en la codificación antecedentes basados en los constructos teóricos que enmarcan la formación en Psicología y los antecedentes de la IAP.

¹ Valparaíso se ubica en el centro del país, a 120 km de la capital, Santiago. Posee una de las poblaciones estudiantiles más grandes del país, llegando a 115 mil estudiantes.

De acuerdo con Virginia Braun y Victoria Clarke (2013) el análisis se realizó en cinco etapas:

- (i) Familiarización de los datos: se examinó de manera conjunta las entrevistas a través de la lectura sucesiva, escucha de audios, toma de notas para resaltar temas potencialmente interesantes.
- (ii) Generación de códigos iniciales: se etiquetó con un código a un extracto del texto relevante para el objetivo del estudio, ya sea por el marco teórico o los significados otorgados por los participantes.
- (iii) Búsqueda de temas: se revisaron los datos codificados para identificar áreas de similitud y solapamiento entre los códigos. Luego, se agruparon aquellos que compartían una característica unificadora, que reflejaran un patrón coherente y significativo de los datos.
- (iv) Revisión de posibles temas: se realizó un proceso recursivo a través de la revisión de los temas en relación con los datos codificados y el conjunto de datos. Para ello, primero, se compararon los temas con los extractos de datos codificados para evaluar su congruencia y, segundo, revisar los temas en el conjunto de datos. Esto implicó una relectura general para cotejar si los temas captaban de forma significativa el conjunto de datos o solo un aspecto de estos, y se contrastó en relación con el objetivo de la investigación.
- (v) Definición y denominación de los temas: se expuso el mapa de temas de manera minuciosa a través de la selección de extractos que ilustraban claramente los puntos analíticos planteados. Los extractos seleccionados proporcionaron la estructura para el análisis y la narración informó sobre su significado. En esta etapa, los datos se interpretaron y relacionaron con la pregunta de la investigación y campo académico en el que se situó el presente estudio.

RESULTADOS

A continuación, presentamos los principales elementos que surgen como nudos críticos en la formación en IAP en el marco de la enseñanza de la psicología comunitaria chilena, según los y las participantes. Al respecto, cabe destacar que un 93 % de quienes respondieron el cuestionario declaran utilizar la IAP en el marco de la formación que desarrollan, ya sea de manera completa o con adaptaciones. Sólo un 3 % señala no utilizarla en absoluto, mientras que un 3 % declara utilizar metodologías participativas.

Los y las participantes destacan la IAP como una metodología que dialoga con otras metodologías latinoamericanas y que, por lo tanto, permite la comprensión y acción en torno a problemáticas complejas presentes en nuestro continente. Además, la IAP presenta la virtud de conectar de manera muy clara con la ética de la Psicología Comunitaria, destacándose como una metodología virtuosa en la formación de psicólogos y psicólogas comunitarias. Al respecto, algunas citas acerca de las potencialidades de la IAP en la formación en PC, registradas en el cuestionario, son las siguientes:

Me parece importante y necesario, permite aproximarse a las tradiciones latinoamericanas en relación a las formas de investigación. (Participante 1, Cuestionario virtual, agosto de 2023)

Las posibilidades están abiertas en la formación en la medida que se puedan implementar proyectos, desde las carreras de Psicología, que permitan experimentar y sistematizar las experiencias de uso de la IAP. (Participante 3, cuestionario virtual, agosto de 2023)

Veo como posibilidad de aprendizaje mediante la IAP la comprensión de fenómenos sociales complejos, además del desarrollo de conocimiento grupal y situado. (Participante 4, cuestionario virtual, agosto de 2023)

La IAP permite sostener el corazón de la psicología comunitaria. El núcleo duro de los horizontes transformativos, participativos, éticos de la PC. (Participante 19, cuestionario virtual, agosto de 2023)

Considero que la IAP es una metodología que permite complejizar los procesos de observación y acción, aportando una herramienta clara sobre los modos de relación entre los participantes de una experiencia particular (Participante 21, cuestionario virtual, agosto de 2023)

Muchas! [sic] Sobre todo para los cursos aplicados, que están en el ciclo de profundización en cuarto y quinto año. La IAP ha servido para articular acciones de diagnóstico con planes de intervención dirigidos a grupos específicos. Los principios de la IAP son herramientas bien importantes para que se comprenda la lógica participativa en los procesos de levantamiento de información y formulación y diseño. (Participante 31, cuestionario virtual, agosto de 2023)

No obstante, los y las académicas que participan en la formación de la psicología comunitaria relevan nudos críticos que podemos articular en torno a las condiciones que establece la academia neoliberal. De este modo, se observa el tiempo establecido para la formación, la precariedad de quienes se desenvuelven en tareas docentes y la interpelación estudiantil como las principales tensiones. Cabe desta-

car que estos elementos presentan una afectación diferenciada por género, ya que la precariedad asociada al trabajo por prestación de servicio o a vínculos flexibles con la institución universitaria se presenta especialmente en académicas mujeres.

Los tiempos de la academia

Entre las principales limitaciones, los y las participantes mencionan el tiempo en la formación. El tiempo es entendido en un triple sentido. Por una parte, asociado a la duración de las asignaturas vinculadas a la Psicología Comunitaria; por otra, relativa a la extensión o continuidad de asignaturas propias del área en la formación en Psicología y, finalmente, asociado al ritmo que se desarrolla en la IAP.

En el primer sentido, se plantea que la IAP requiere de un ritmo y un tiempo que no siempre está disponible desde las asignaturas, que por lo general se limitan a duraciones de 4 o 5 meses. Resulta relevante señalar que en algunas casas de estudios la formación práctica en la acción profesional propia de la psicología comunitaria se realiza sólo en un semestre, instalando condiciones extremadamente críticas para el desarrollo de la IAP.

Por otra parte, los y las participantes plantean que no siempre hay líneas de formación en Psicología Comunitaria; por ello, en asignaturas que debieran estar dedicadas a fortalecer las habilidades de acción en contextos comunitarios, se deben revisar o reforzar contenidos o constructos claves de la disciplina.

Finalmente, se reconoce que la IAP plantea un ritmo de trabajo, una cadencia, que es más lenta en la medida que implica la inserción de los y las estudiantes en las comunidades y la construcción de un vínculo. Como señala una de las participantes:

La gran limitación son los tiempos académicos que no coinciden con los tiempos de la intervención comunitaria, que es más lenta y requiere instalar vínculos de confianza con los y las participantes. (Participante 14, cuestionario virtual, agosto de 2023)

De este modo, la instalación de una formación en Psicología Comunitaria en el seno de la academia neoliberal establece disposiciones de tiempo, en cuanto a la duración de los procesos formativos, a la extensión de la línea comunitaria en las mallas curriculares del grado de Psicología en Chile y a los ritmos propios del cumplimiento de las evaluaciones o tareas a las que deben dar cuenta tanto estudiantes como formadores y formadoras.

La precariedad laboral en la academia

Un segundo nudo crítico planteado por los y las formadoras en Psicología Comunitaria es la precariedad laboral, entendida como la vinculación contractual

flexible de los y las docentes asociada a la prestación de servicios externos para la realización de una asignatura.

Los y las participantes problematizan que la vinculación de un contrato semestral “por horas” a las casas de estudio desafía la posibilidad de realizar procesos de IAP, dado que estos requieren de acompañamiento y dedicación más allá de la realización de las asignaturas. Así, se entiende que la IAP requiere de condiciones para su desarrollo, y éstas no se condicen con el modo de contratación habitual que presentan los y las formadoras del área. En palabras de una participante:

La vinculación contractual precaria como profesor del área de psicología comunitaria te hace difícil la “pega”²... difícil porque no está pensado que tú dediques tiempo a acompañar a los estudiantes, para coordinarse con las organizaciones, que además sabemos no trabajan en horarios muy convencionales... Tampoco está pensando en poder coordinarse con los demás colegas en la universidad... o sea, se desarrolla el trabajo desde la convicción pero con cero condiciones, a pesar de la universidad. (Participante 30, cuestionario virtual, agosto de 2023)

Resulta interesante que la formación en IAP, en concordancia con los horizontes transformativos y éticos de la psicología comunitaria, se plantea como desplegadas al margen y a pesar de la academia neoliberal. Es decir, es el profesorado que se vincula de manera flexible, prestando servicios por horas, el que invierte de su tiempo personal a actividades de acompañamiento y supervisión requeridas para la realización de procesos de IAP.

Requerimientos técnicos de los estudiantes en la academia

Un tercer nudo crítico en la formación en IAP, en el marco de la enseñanza de la Psicología Comunitaria, son las necesidades o requerimientos formuladas por los y las estudiantes. De este modo, el profesorado da cuenta de requerimientos técnicos y asociados al saber hacer del psicólogo y psicóloga comunitaria, impulsando una formación orientada a las estrategias que funcionan.

Estos requerimientos se relacionan con las necesidades formativas del estudiantado, asociadas a carencias en asignaturas previas de la formación, a la inexistencia de líneas robustas de Psicología Comunitaria dentro de las mallas curriculares y también a habilidades generales que los estudiantes manifiestan no poseer. Como señala una participante:

² En Chile, el término “pega” corresponde a una designación coloquial que hace referencia al trabajo.

Y lo que los estudiantes piden, por otro lado, es que muchas veces que sean cosas como técnicas, procedimientos, pasos, cómo hacerlo, una pauta, una no sé... una guía que te diga, pero cómo llamo por teléfono, cómo me presento, o sea, son cosas muy básicas, después cómo hago esto y eso pasa también yo creo por las inseguridades que tienen los estudiantes. (Entrevistada 3, entrevista personal, enero de 2023)

Las demandas estudiantiles estarían asociadas en algunos casos a aprender estrategias eficientes más allá de revisar las implicancias éticas o pertinencia contextual del quehacer. Un formador plantea, como diálogo ficcionado con un o una estudiante, que demanda:

Entrégume usted rápido esta herramienta o esta forma de hacer o esta praxis que me permita ser eficiente, me permita responder a esta pregunta, resolver este problema. (Entrevistado 2, entrevista personal, enero de 2023)

De este modo, la acción profesional en el marco de la academia neoliberal puede ser entendida por los y las estudiantes desde lógicas eficientistas, dada la centralidad que tiene para los y las estudiantes el saber hacer en cuanto operación técnica sobre la comunidad, entendida esta como una concatenación de instrucciones o protocolo de acción.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio nos permitió abordar algunos nudos críticos en/de la formación en IAP en el marco de la Psicología Comunitaria que se enseña hoy en las universidades chilenas. Si bien Latinoamérica muestra diversidad en cuanto a la profundización de las lógicas neoliberales en las instituciones sociales, es posible sostener que Chile es uno de los países donde este modelo se ha extremado (Ffrench-Davis y Stallings, 2001). De este modo, constatamos cómo las temporalidades, ritmos, condiciones laborales y posición del estudiante como cliente-consumidor caracterizan las tensiones que viven los/as docentes vinculados/as a la enseñanza de la IAP en el marco de la formación en Psicología Comunitaria de las universidades nacionales.

La intensificación laboral, las condiciones del trabajo y la cultura de la auditoría tensionan el ethos de la psicología comunitaria y su opción por la IAP como una metodología coherente con el área y pertinente para los contextos latinoamericanos (Ryan, 2012; Sisto, 2007). Siguiendo a Sheila Slaughter y Gary Rhoades (2004), podemos señalar que el capitalismo académico imperante en la universidad chilena tensiona la formación en Psicología Comunitaria y fragiliza el desarrollo de la IAP como metodología central.

Como señalan Miryam Rivera et al. (2019), constituye un verdadero desafío el armonizar los requerimientos temporales de la universidad y los de las comunidades. En este sentido, recogiendo el pensamiento de Maritza Montero y Fernando Giuliani (1999), se otorga relevancia al vínculo que pueden establecer las instituciones universitarias y sus equipos de trabajo con las comunidades previo al desarrollo de las tareas académicas, y trascendiendo a la acción formativa. Así, se puede superar la formación exclusivamente técnica de la universidad concebida como una “fábrica de profesionales” (Carlevaro, 2008) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios y universitarias comprometidas y solidarias con los más amplios sectores de las sociedades latinoamericanas (Tommasino et al., 2020).

Problematizando aún más la dimensión temporal, Michalinos Zembylas (2023) sostiene que en la academia neoliberal se produce una cronopolítica que entrelaza tiempo, afecto y política. Esto generaría un entorno afectivo en el que se desarrollan las labores académicas desde un afán productivista y eficientista. De esta manera, el tiempo no se presenta como una medida neutral, sino como una vivencia encarnada de maximización de la producción, individualismo y competencia.

Por otra parte, las condiciones del profesorado en la universidad neoliberal se asocian a una mayor intensidad del trabajo que debe ser desarrollado en un corto plazo y asociado a una remuneración por clases dictadas (Castelao-Huerta, 2021). Como señalan Lilian Sanhueza et al. (2020), las prácticas de dominación y subalternidad afectan a las académicas de manera diferencial. Como señalan Patricia Gutiérrez y Rebelín Echeverría (2023), la precariedad asociada al trabajo se expresa en que las académicas queden al margen de los sistemas de progresión de carrera académica propuestas por las universidades.

La docencia universitaria interpelada desde los requerimientos de calidad neoliberales (Londoño, 2015) se constituye en una práctica constreñida desde la cuantificación de los mecanismos de evaluación, instalándose una precarización moral a partir de la evaluación del desempeño, la hipervigilancia del cumplimiento y la pauta de competencia desde el rendimiento (Castelao-Huerta, 2022; Pérez y Montoya, 2018).

Siguiendo a Carla Fardella (2020), se destaca cómo los contextos de formación del profesorado presentan el trabajo académico como “una empresa individual, sin apoyo institucional o del resto de colegas” (p. 2309), desplegando una subjetividad neoliberal que —no exenta de malestar— reproduce la academia neoliberal. En este marco, las lógicas de intervención propias de los futuros espacios laborales vinculados a la Psicología Comunitaria promueven una concepción de rol experto, situación que se agudiza si consideramos la actuación del estado

neoliberal vigente en el ámbito de las políticas sociales, principal campo de acción de los psicólogos y psicólogas comunitarias (Olivares et al., 2016, Riveros Ahumada et al., 2020). Se superponen las demandas de los y las estudiantes con aquellas del campo laboral, de implementar soluciones rápidas y efectivas, sin considerar los saberes de las actrices y actores comunitarios ni exigencias de derechos (Prilleltensky, 2001; Winkler et al., 2012, 2016). Esta interpelación se tensiona considerando el ethos tradicional de la universidad como espacios orientados a la creatividad, generación de ideas, innovación y avance (Tülübaş y Göktürk, 2023).

No obstante, es posible recoger aperturas que se despliegan a partir de estos nudos críticos. Se destacan las alternativas que proponen los y las formadoras respecto a la articulación con otras estrategias establecidas en las universidades, tales como el Aprendizaje y Servicio y las Vinculación con el Medio como posibilidad de sinergia desde la Psicología Comunitaria.

En Latinoamérica existe un amplio debate al respecto con relación al rol de las universidades como lugares donde se crea conocimiento y cómo estos se articulan con las necesidades sociales. En algunas instituciones de educación superior latinoamericanas, especialmente las universidades públicas, se desarrollan políticas desde un modelo de extensión crítica, entendiendo esta extensión como un proceso pedagógico transformador (Tommasino y Cano, 2016). En ellas, es posible implicar a los y las estudiantes en una relación de intercambio y aprendizaje y en la resolución de problemas prácticos, descentrándolos de una posición clientelar y movilizándolos hacia una activa y crítica con su entorno (Colacci et al., 2023).

En estas actividades, las acciones participativas relacionadas con IAP han tenido un rol fundamental; sin embargo, lo que se debate en relación con la extensión, no es necesariamente si las prácticas que se desarrollan son más o menos participativas, sino que si están enmarcadas dentro de una política universitaria que le otorga valor a propuestas que impliquen el protagonismo y participación real de grupos sociales que constantemente permanecen en posiciones de subordinación (Rosati et al., 2023). De este modo, la formación en Psicología Comunitaria puede verse enriquecida si existe desde las universidades una serie de acciones intencionadas que ajusten tiempos, entreguen recursos y mantengan espacios de coordinación con comunidades, organizaciones, instituciones y grupos presentes en los territorios donde se desenvuelven.

Además, se destaca la inquietud de los y las formadoras por construir alianzas no solo profesionales, como redes de docentes regionales, sino que también de acuerdos de trabajo en los territorios. Como señala Suzanne Ryan (2012), la po-

sibilidad de resistencia no solo es individual sino colectiva, siendo central para la sobrevivencia en la academia neoliberal. Esto coincide con proyectos políticos como la demanda por una ciencia *slow* o por una desexcelencia de las universidades (Pérez-Bustos, 2019; Stengers, 2022) y que, como denominador común, reclaman otros modos de valorización de los conocimientos. Estas propuestas invitan a preocuparse por la calidad real y efectiva del trabajo en la universidad, conciliando acto y sentido para hacer frente a “las herramientas del neo management utilizadas para evaluar la excelencia (...) consagradas a redefinir lo que importa como conocimiento, pero la mayoría hace como si, de un modo otro, no se tratara más que adaptarse a nuevas coerciones” (Stengers, 2022, p. 11).

Los elementos aquí presentados corresponden a la problematización que realizan los y las participantes sobre la naturaleza política de la labor formativa en psicología comunitaria y que concuerda con la crítica extendida a la universidad managerial. En este sentido, podemos concluir también que este sentido político cruza las reflexiones y opiniones que se recogieron en este estudio y, aunque se trate de un estudio de caso único, es probable que este discurso pueda ser ubicado en otras áreas de la psicología nacional. A partir de ello, creemos que es relevante seguir indagando en ello en futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Alfaro, Jaime & Zambrano, Alba. (2009). Psicología comunitaria y políticas sociales en Chile. *Psicología & Sociedad*, 21, 275-282. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200015>
- Alves, Alexandre. (2019). La racionalidad neoliberal y la transformación estructural de la universidad. *Pedagogía y Saberes*, 51, 67-74. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-9358>
- Asún, Domingo & Unger, Georg. (2007). Una visión regional de la institucionalización de la psicología social comunitaria en Chile. En Alba Zambrano Constanzo, Germán Rozas Ossandón, Irene Magaña Frade, Domingo Asún Salazar & Ricardo Pérez-Luco Arenas (Eds.), *Psicología comunitaria en Chile: evolución, perspectivas y proyecciones* (pp. 213-226). RIL.
- Balcázar, Fabrizio. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 7-8, 59-77.
- Botero-Sarassa, Jimena; Rentería-Pérez, Erico & Malvezzi, Sigmar. (2020). Dinámicas contextuales, recursos individuales y empleabilidad: El caso del profesorado universitario. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-16. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1741>
- Brady, Shane; Schoeneman, Andrew & Sawyer, Jason. (2014). Critiquing and analyzing the effects of neoliberalism on community organizing: Implications and recommendations for practitioners and educators. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 6(1), 36-60. <https://doi.org/10.33043/JSACP.6.1.36-60>
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.

- Carlevaro, Pablo. (2008). Universidad y sociedad: proyección y vínculos. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (52), 19-37.
- Castelao-Huerta, Isaura. (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147232882>
- Castelao-Huerta, Isaura. (2022). Navegar la universidad neoliberalizada: Prácticas de adaptación y de queja de profesoras titulares. *Nómadas*, 56. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a5>
- Castillo, Jorge & Winkler, María Inés. (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. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100003>
- Colacci, Romina; Filippi Villar, Julieta & Barreras, Luis. (2023). Feminismos y comunicación: Pilares sustantivos de la extensión crítica. *Masquedós - Revista de Extensión Universitaria*, 8(10), 1-11. <https://doi.org/10.58313/masquedós.2023.v8.n10.287>
- Consuegra-Ascanio, Adriana & Mercado-Villarreal, Karen. (2017). La IAP como alternativa metodológica para el cambio social: Un análisis desde distintas perspectivas. *Jangwa Pana*, 1, 90-102. <https://doi.org/10.21676/16574923.1959>
- Dafermos, Manolis. (2023). The neoliberal transformation of university and restructuring of academic labour. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 21(1), 1-37.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna. (2012). El campo de la investigación cualitativa. En Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 43-101). Gedisa.
- De Oliveira Figueiredo, Gustavo. (2015). Investigación acción participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271-290.
- Drake, Eleanor; Jeffrey, Grant & Duckett, Paul. (2022). Colonised minds and community psychology in the academy: Collaborative autoethnographic reflections. *American Journal of Community Psychology*, 69(3-4), 415-425. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12574>
- Ellis, Viv; McNicholl, Jane; Blake, Allan & McNally, Jim. (2014). Academic work and proletarianisation: A study of higher education-based teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 40, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.008>
- Fals Borda, Orlando. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90.
- Fals Borda, Orlando. (2009). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista Paca*, 1, 7-21. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2194>
- Fardella, Carla. (2020). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas (Santiago)*, 50(11), 2299-2320. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492021000100211>
- Ffrench-Davis, Ricardo & Stallings, Barbara. (2001). *Reformas, crecimiento y políticas sociales en Chile desde 1973*. LOM.
- Flick, Uwe. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gutiérrez, Patricia & Echeverría, Rebelín. (2023). Mujeres en la academia: Experiencias sobre el SNI y el capitalismo académico. *Convergencia*, 30, 1-25. <https://doi.org/10.29101/crcs.v30i0.21072>
- Hermanowicz, Joseph. (2016). Universities, academic careers, and the valorization of 'shiny things'. *The University Under Pressure*, 46, 303-328. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20160000046010>

- Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin. (2013). La investigación—acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa*. (Vol. III, pp. 361-439). Gedisa.
- León Cedeño, Alejandra. (2010). Danzando la psicología social comunitaria: Revisitando la IAP a partir de un curso de danza en una asociación cultural de barrio. *Athenea Digital*, 17, 255-270. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n17.653>
- Lewin, Kurt. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En María Cristina Salazar (Comp.), *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 13-25). Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Londoño Orozco, Guillermo. (2015). La docencia universitaria: Realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario Educativo (Cali)*, 29(66), 47-85. <https://doi.org/10.21500/01212753.2214>
- Mardones, Rodrigo & Velásquez, Francisco. (2015). Strengthening community participation through the local radio: A proposal for participatory-action-research (PAR) with youngs in Chaitén. *Magallania (Punta Arenas)*, 43(3), 77-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-22442015000300007>
- Miranda, Dolores. (2005). Lo social y comunitario en la Psicología Social Comunitaria. En Nelson Varas-Díaz & Irma Serrano García (Eds.), *Psicología comunitaria: Reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos* (pp. 81-101). Publicaciones Puertorriqueñas.
- Montero, Maritza. (1994). *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*. Universidad de Guadalajara.
- Montero, Maritza. (2006). *Hacer para transformar: El método en la Psicología Comunitaria*. Paidós.
- Montero, Maritza. (2010). Strengthening citizenship and social transformation: Crossroads between political psychology and community psychology. *Psykhé (Santiago)*, 19(2), 51-63. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000200006>
- Montero, Maritza & Giuliani, Fernando. (1999). La docencia en la Psicología Social Comunitaria: Algunos problemas. *Psykhé*, 8(1). 57-63. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/21075/17417>
- Olivares, Bárbara; Berroeta, Héctor; Reyes, María Isabel & Winkler, María Inés (2016). La formación universitaria en la Psicología Comunitaria Chilena de hoy: ¿Un lugar subalterno? *Psykhé*, 25(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.868>
- Ortiz, Blanca. (2015). Lo académico, lo comunitario y lo personal en la praxis de la Psicología Comunitaria: ¿Un monstruo de tres cabezas o la santísima trinidad? *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 206-221.
- Ortiz Inostroza, Camila; Villalobos Dintrans, Cristóbal; Asún Inostroza, Rodrigo & Zúñiga Rivas, Claudia. (2023). Protestando en la cuna del neoliberalismo. Factores explicativos macrosociales del movimiento estudiantil universitario chileno en la postdictadura (1990-2019). *Revista Internacional de Sociología*, 81(1), 1-18. <https://doi.org/10.3989/ris.2023.81.1.21.115>
- Pérez, Marta & Montoya, Ainhoa. (2018). La insostenibilidad de la universidad pública neoliberal: Hacia una etnografía de la precariedad en la academia. *Disparidades. Revista de Antropología*, 73(1), 9-24. <https://doi.org/10.3989/rctp.2018.01.001.01>
- Pérez-Bustos, Tania. (2019). Mi tiempo ya no es mío: Reflexiones encarnadas sobre la cuantificación. *Nómadas*, 50, 35-43. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a2>
- Peters, Michael & Jandric, Petar. (2018). Neoliberalism and the university. En Damien Cahill, Melinda Cooper, Martijn Koning & David Primrose (Eds.), *The Sage Handbook of Neoliberalism* (pp. 553-564). Sage Reference.

- Prilleltensky, Isaac. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving toward social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29(5), 747-778. <https://doi.org/10.1023/A:1010417201918>
- Quintal de Freitas, María Fátima. (2015). Práxis e formação em Psicologia Social Comunitária: Exigências e desafios ético-políticos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 521-532. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300017>
- Reyes, María Isabel; Pavez, Javiera & Herrera, Yesika (2021). Políticas sociales y psicología comunitaria: Posibilidades de construcción desde el buen vivir de las comunidades. En María Isabel Reyes; Manuela García; Javiera Pavez & Nicole Mazzucchelli (Eds.), *Rutas para pensar lo comunitario: Saberes, prácticas y reflexiones*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ribeiro, Fernanda; Ramos, Leonardo & Maia, Fernando. (2020). Capitalismo neoliberal: Continuidades, discontinuidades ou transformações? Uma análise do caso chinês. *Desafios*, 32(1), 1-32. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.7709>
- Rivera Holguín, Miryam; Velázquez, Tesania; Custodio Espinoza, Elba; Hildenbrand, Adriana & Wakeham, Andrea. (2019). La praxis en la formación en Psicología Comunitaria: Una mirada ética. *Revista de Psicología*, 37(1), 31-52. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.002>
- Riveros Ahumada, Paula, Nilo Pérez, Rubén, Olivares Espinoza, Bárbara, & Reyes Espejo, María Isabel. (2020). Formación en Psicología Comunitaria en una Universidad Chilena: Sistematización de un trabajo territorial con migrantes. *Psykhe (Santiago)*, 29(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1223>
- Rodríguez, Alicia & López, Sandra. (2020). Psicología Comunitaria e Integralidad: Una alianza necesaria para la formación, la producción de conocimientos y la acción transformadora. *Psykhe (Santiago)*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1228>
- Rodríguez, Ana; Pérez, Lis; Prieto, María & López, Sandra. (2015). Caminos en la formación en Psicología Social Comunitaria: Procesos y rupturas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 259-277.
- Rosati, Antonia; Daher, Marianne; Del Río, Alejandro; González, Pablo & Palma, Gustavo. (2023). Abordando las crisis con aprendizaje servicio: Viralicemos el cuidado ante el desgaste por COVID-19. *Psicoperspectivas*, 22(1), 127-144. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2845>
- Ryan, Suzanne. (2012). A failure of resistance or a means of survival? *The Australian Universities' Review*, 54(2), 3-11.
- Sanhueza, Lilian; Fernández, Cecilia & Montero, Luis. (2020). Segregación de género: Narrativas de mujeres desde la academia. *Polis*, 19(55), 1-23. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n55-1453>
- Sisto, Vicente. (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas (Col)*, 27(1), 8-21.
- Sisto, Vicente. (2017). Gobernados por números: El financiamiento como forma de gobierno de la universidad en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(3), 64-75. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1086>
- Slaughter, Sheila & Rhoades, Gary. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Stake, Robert. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Stengers, Isabelle. (2022). *Manifiesto por una ciencia slow*. Ned Ediciones.

- Stratton, Samuel. (2021). Population research: Convenience sampling strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36(4), 373-374. <https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649>
- Tommasino, Humberto; Bianchi, Delia & Gandolfo, Ayelen. (2020). La praxis de Paulo Freire: Algunas de sus contribuciones a la emergencia y consolidación de la extensión crítica en las universidades públicas de América Latina. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 44, 85-99. <https://doi.org/10.4000/dse.4897>
- Tommasino, Humberto & Cano, Agustín. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2016.67.395>
- Tülübaş, Tijen & Göktürk, Şöheyda. (2023). A meta-synthesis on academic identity in the neoliberal context of academy. *Higher Education*, 86(1), 139-161. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00906-9>
- Velázquez Castro, Tesania; Rivera-Holguín, Miryam & Custodio Espinoza, Elba. (2017). Aportes y reflexiones de la formación en psicología comunitaria PUCP en tres regiones del Perú. *Revista de Psicología*, 35(1), 193-224. <https://doi.org/10.18800/psico.201701.007>
- Whelan, Andrew; Walker, Ruth & Moore, Christopher. (2013). *Zombies in the academy: Living death in higher education*. The University of Chicago Press.
- Winkler, María Inés; Alvear, Katherine; Olivares, Bárbara & Pasmanik, Diana. (2012). Querer no basta: Deberes éticos en la práctica, formación e investigación en Psicología Comunitaria. *Psyche (Santiago)*, 21(1), 115-129. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282>
- Winkler, María Inés; Alvear, Katherine; Olivares, Bárbara & Pasmanik, Diana. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas*, 13(2), 43-54. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-353>
- Winkler, María Inés; Velázquez, Tesania; Rivera, Miryam; Castillo, Teresita; Rodríguez, Alicia & Ayala, Nelly. (2016). Ética y formación en psicología comunitaria: Análisis de programas de asignaturas en universidades latinoamericanas. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 50(1). <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i1.78>
- Zembylas, Michalinos. (2023). Time-as-affect in neoliberal academy: Theorizing chronopolitics as affective milieus in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(3), 493-504. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2240352>



JAVIERA PAVEZ MENA

Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Psicología y Psicóloga Comunitaria. Su línea de investigación se centra en la participación de organizaciones de base comunitaria y sus ensamblajes territoriales, las que aborda a través de métodos etnográficos y participativos.

javiera.pavez@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0003-2601-2184>

JACQUELINE ESPINOZA IBACACHE

Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora del Programa de Doctorado Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo de la UAB. Su línea de investigación se enfoca en la agencia y estrategias de resistencia de colectivos marginalizados desde perspectivas feministas y participativas en el ámbito teórico y metodológico.

jacqueline.espinoza.i@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0001-6601-3371>

MARÍA ISABEL REYES ESPEJO

Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Psicología de la Comunicación de la UAB, España. Actualmente, estudia la participación de las mujeres en políticas públicas con alcance comunitario y las prácticas sostenibles en escuelas y comunidades rurales.

maria.reyes@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0003-0454-0584>

YANINA GUTIÉRREZ VALDÉS

Académica y directora del Departamento de Mediaciones y Subjetividades de la Universidad de Playa Ancha. Doctora en estudios transdisciplinarios latinoamericanos de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Su línea de investigación aborda la acción comunitaria de mujeres mayores y las metodologías feministas decoloniales.

yanina.gutierrez@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1441-096X>

FORMATO DE CITACIÓN

Pavez Mena, Javiera; Espinoza Ibacache, Jacqueline; Reyes Espejo, María Isabel & Gutiérrez Valdés, Yanina. (2025). Procesos formativos en investigación acción participativa en el campo de la Psicología Comunitaria chilena. *Quaderns de Psicologia*, 27(1), e2104. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.2104>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 16-11-2023

1ª revisión: 09-01-2024

2ª revisión: 19-07-2024

Aceptado: 12-12-2024

Publicado: 01-04-2025