

“Burocracia Falsa y Vacía” en Prácticas Preprofesionales Comunitarias: Aprendizajes y Problemas Vividos por un Grupo de Estudiantes Universitarios en Ecuador

Manuel Capella^{a*}, Paulina Mesa^b

^a Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay

^b Universidad Bolivariana del Ecuador, Durán, Guayas, Ecuador

Resumen

El presente estudio cualitativo explora aprendizajes valiosos y problemas críticos vividos por un grupo de estudiantes de psicología en una universidad ecuatoriana, durante una experiencia formativa comunitaria. La investigación se llevó a cabo desde la mirada de la psicología comunitaria crítica y el análisis crítico del discurso, a partir de la retórica institucional y de un grupo focal en el que participaron cuatro graduados. Los resultados subrayan que las experiencias formativas llevaron a aprendizajes teórico-práctico significativos. Sin embargo, ideologías vinculadas a la empleabilidad y al control burocrático fueron problemas que obstaculizaron un aprendizaje coherente con la perspectiva Freireana respecto a educación y liberación, la cual constituye un pilar de la psicología comunitaria latinoamericana. Lo que algunos participantes llamaron “burocracia falsa y vacía” pareció ser un obstáculo saliente, vinculado a la instrumentalización y la deshonestidad. Los hallazgos contribuyen a debates actuales respecto a las posibilidades y limitaciones de la psicología comunitaria enseñada en las universidades, e invitan a re- pensar estrategias para promover la coherencia ética y epistemológica en contextos de formación.

Palabras clave: *psicología comunitaria crítica, psicología social, educación superior, profesionalización, educación popular, intervención comunitaria, Ecuador.*

La psicología comunitaria de tradición latinoamericana puede ser valorada en función de cómo sus conceptos y métodos son llevados a la práctica. De hecho, si bien cuenta con un nutrido bagaje teórico-epistemológico, es quizá su vinculación con una praxis transformadora su característica más distintiva (Montero, 2006). En el contexto universitario, dicha práctica suele traducirse en lo que se denomina “vinculación con la comunidad”, “servicio comunitario” o “prácticas preprofesionales”: un espacio de aprendizaje en donde se busca contribuir de alguna forma a la transformación social (Akhurst & Mitchell, 2022; Hart & Akhurst, 2017). El presente estudio exploratorio aborda aprendizajes y problemas reportados por un grupo de estudiantes de psicología ecuatorianos durante una experiencia de prácticas preprofesionales comunitarias.

El análisis estuvo informado por la psicología comunitaria crítica (Burton & Kagan, 2005; Fryer & Duckett, 2014; Fryer & Fox, 2015; Prilleltensky, 2008), coherente con una perspectiva realista (Brunson et al., 2025). A partir de ese conocimiento, se contribuye al

diálogo académico sobre los alcances y limitaciones de este particular espacio de aprendizaje, y de la propia práctica de la psicología comunitaria de tradición latinoamericana. Pese a que la experiencia formativa analizada tuvo lugar en el 2018, dicha discusión resulta necesaria frente a los problemas actuales del Ecuador, pues nos permitirá clarificar y replantear qué es posible llevar a la práctica – o no – a partir de la psicología comunitaria enseñada en el país, en Latinoamérica, y en otras latitudes.

Según Freire (2005), la educación se entiende como un proceso de diálogo crítico que va de la praxis a la reflexión, y de la reflexión a la praxis. Educador y educando, a través de un diálogo reflexivo, buscan visibilizar y promover su liberación respecto a relaciones de poder opresivas, considerándose protagonistas de su propia historia. Así, la educación sería un proceso dinámico, no tan solo reflexivo, sino fuente de una actividad humana transformadora. En este marco, el pensamiento Freireano sugiere la necesidad de que aprendamos a aprender y desaprender, en tanto son

*La correspondencia sobre este artículo debe dirigirse a Manuel Capella. E-mail: mcapella@ucu.edu.uy

Recibido el 11 sep. 2024; Aceptado el 10 oct. 2025; Disponible en línea el 21 oct. 2025.

Este es un artículo de acceso abierto bajo la licencia CC BY (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

procesos que van de la mano. Los sujetos constantemente reaprendemos – aprendemos sobre lo que ya creíamos saber –, en base a la integración activa, consciente y flexible de experiencias conocidas y nuevas. Pero más aún, desde una exploración crítica, el “desaprender” puede entenderse como un mecanismo para desincentivar determinados conocimientos y competencias más cuestionadores, considerándolos como indeseables. Una educación bancaria – como la llamara Freire – promovería así el aprendizaje de la memorización, la pasividad, la obediencia y la conformidad, a su vez que llevaría a “desaprender” la autonomía individual y grupal, el pensamiento crítico-reflexivo y la acción humana transformadora.

El presente estudio se refiere a un contexto particular: una popular universidad pública ecuatoriana, y dentro de ella, la “Facultad” donde se forman la gran mayoría de psicólogos y psicólogas locales (Capella, 2019, 2022; Capella y Jadhav, 2020; Capella et al., 2020). Allí, un componente fundamental han sido las denominadas “prácticas preprofesionales” (PPP), ligadas estrechamente a la psicología comunitaria. La Facultad viene realizando prácticas preprofesionales – con intenciones clínicas, educativas y organizacionales – por casi cuatro décadas, usualmente en zonas de la ciudad consideradas populares o “marginales”. Sin embargo, fue de gran influencia el proceso de reformas legales iniciado en el país y la universidad hace aproximadamente quince años (Asamblea Nacional, 2010). A partir de ello, se hizo mucho más explícita una retórica que vinculó el aprendizaje universitario con el “Buen Vivir”, los derechos humanos, la justicia cognitiva, la democratización del conocimiento, y el vínculo con comunidades, sobre todo con aquellas denominadas “urbano - marginales”. A su vez, dichas reformas también parecen haber exacerbado la centralización, estandarización y burocratización de las prácticas preprofesionales. Desde 2018 en adelante, el contexto ideológico del país y la universidad cambió; futuras investigaciones deberán clarificar el impacto que esto tuvo en las prácticas preprofesionales comunitarias.

En el marco de las reformas referidas, la universidad propuso un modelo educativo en el año 2016, en el que se evidencian al menos dos tipos de valores clave: unos vinculados a la empleabilidad, y otros vinculados a la reflexividad (documento normativo interno). La empleabilidad – aunque claramente implícita – no se declara explícitamente como valor esencial. De hecho, el modelo critica lo que llamó “capitalismo cognitivo”. Sin embargo, se hace referencia al “mundo laboral”, aunque proponiendo que el énfasis formativo es la solución a

problemas reales desde el rol profesional, de forma reflexiva, considerando tensiones y dilemas, y buscando comprender dicho rol desde una mirada interactiva y contextualizada. Es así como la propuesta declara que, “el saber disciplinar, profesional, investigativo y cultural, favorece la formación profesional basada en el bucle *práctica - reflexividad - teorización*”. Es decir, una postura coherente con la mirada Freireana respecto al aprendizaje y la educación. La normativa institucional vigente en la Facultad a partir del año 2015 definió a las “prácticas preprofesionales” como un “conjunto de actividades y quehaceres propios a la formación profesional” enfocados en la “aplicación del conocimiento y la vinculación con el entorno social y productivo”, para “dar respuesta a las necesidades y desafíos de la gestión social, productiva y cultural del conocimiento”.

En esta definición se ilustra la tensión entre los dos fines que, entre otros, parece valorar la universidad: la empleabilidad y el aprendizaje reflexivo, interactivo y contextualizado. Estos discursos normativos resuenan con la reflexión crítica sobre las prácticas preprofesionales realizadas en universidades de otras latitudes. Por ejemplo, Hart & Akhurst (2017) se refieren al caso de una universidad australiana, argumentando que las prácticas preprofesionales comunitarias pueden, potencialmente, habilitar “prácticas anti – opresivas” (p. 13). Sin embargo, en palabras de estos autores, dicha experiencia de aprendizaje también puede ser corrosiva y terminar centrándose en la *agenda de la empleabilidad*. Es así como las prácticas ponen “presiones divergentes en el estudiante: desafiar la ortodoxia y, aun así, cumplirla y perpetuarla” (Hart & Akhurst, 2017, p.13). Según Hart & Akhurst (2017), cuando no existe fundamento teórico ni coherencia, las prácticas pueden sucumbir a “demandas pragmáticas e institucionales que las hacen cómplices de agendas neoliberales” (p.13). Aquellas buscan, simultáneamente, habilitar (aprender ciertas habilidades) y deshabilitar (desaprender ciertas habilidades):

Por ejemplo, ayudar a habilitar a los graduados como administradores serviles, sin embargo, deshabilitarlos como profesionales autónomos; mantener el status quo (sic), puede ubicar problemas de inequidad como déficits o trastornos individuales, y, por ende, patologizar al individuo; y entregar un “producto” educacional demandado por “consumidores”, incluyendo a estudiantes y a empleadores (Hart & Akhurst, 2017, p. 13).

Tales análisis cuestionadores son coherentes con la perspectiva teórica del presente estudio, la denominada

“psicología comunitaria crítica” (PCC). Según Wiesenfeld (2016), la PCC hace un abordaje centrado en el poder y la ideología incluyendo una “triple dimensión individual, relacional y colectiva” (p.6). Así, la PCC es una propuesta de profesionales vinculados a la psicología comunitaria, que, insatisfechos con el desarrollo de dicha disciplina, proponen “redirigir la acción profesional, a la comprensión, visibilización y superación de mecanismos de dominación, apoyados en perspectivas epistemológicas y metodológicas, orientadas a promover la liberación, esperanza, participación, conciencia crítica y bienestar” (p.6). Siguiendo a Prilleltensky (2008), la PCC propone priorizar la validez psicopolítica, que en palabras de Wiesenfeld (2016), implica “la reflexión crítica y la concientización sobre los modos en que opera el orden social hegemónico y la participación, como condiciones para el cambio social” (p.6). Aquello supone “develar las implicaciones ideológicas de los distintos posicionamientos, y los intereses a los que sirven” (Wiesenfeld, 2016, p.6). Varios autores han iniciado o continuado estos diálogos críticos, señalando incluso las propias limitaciones de la psicología comunitaria para ser realmente “liberadora” en un sentido radical (Burton & Kagan, 2005; Fryer & Duckett, 2014; Fryer & Fox, 2015; Prilleltensky, 2008).

La mirada teórica de la PCC nos “exige una discusión profunda y franca, en torno a los desafíos que se perfilan en el quehacer psicosocial comunitario” (Wiesenfeld, 2016, p. 6). El presente trabajo busca precisamente contribuir a dicha discusión, a partir del estudio exploratorio de una experiencia concreta vivida en una universidad ecuatoriana en 2018.

Metodología

Diseño

El diseño del estudio fue de tipo cualitativo y transversal, con un alcance exploratorio. La pregunta de investigación fue: *¿Qué aprendió y desaprendió un grupo de estudiantes que vivenciaron la psicología comunitaria durante sus prácticas preprofesionales (PPP) en el contexto estudiado?* Para responder a la pregunta de investigación, se planteó el siguiente *objetivo general*: profundizar la discusión respecto a lo aprendido y lo desaprendido por los estudiantes de psicología, desde una consideración crítica, facilitando la generación de nuevos análisis académicos y decisiones institucionales. Para ello, se cumplieron tres *objetivos específicos*: I) identificar las expectativas de los actores con respecto a las PPP, y su correspondencia con lo sucedido durante la experiencia; II) analizar críticamente lo aprendido y lo desaprendido

durante la experiencia; y III) discutir implicaciones ideológicas.

La PPP de interés para el estudio sucedió en un contexto muy específico. Fue gestionada desde la universidad pública, y se llevó a cabo en el año 2018, en Socio Vivienda I, una zona denominada institucionalmente como “urbano- marginal” y “vulnerable”. La duración de la práctica fue de aproximadamente cinco meses, incluyendo planificación y trabajo en territorio. Analizar las PPP - incluso de forma retrospectiva - es fundamental, pues son un proceso clave respecto al desempeño profesional futuro. Aquello, sumado al interés de los autores alrededor de temas vinculados a la psicología educativa, social-comunitaria y crítica, motivó la realización del presente estudio. También se consideraron numerosos relatos y discusiones informales de estudiantes y docentes del centro de estudio, respecto a experiencias vinculadas a las prácticas preprofesionales que se dieron en 2018. La PPP estuvo vinculada a un proyecto referido a la diversidad – tanto educativa como cultural -, y buscó abordar la práctica comunitaria desde su vínculo con la psicología educativa. Participaron los docentes de la asignatura “Intervención comunitaria y Educación popular”, y contó con la orientación de las gestoras de PPP.

Participantes

La población de interés fueron los estudiantes que participaron de la práctica de PPP ya referida, mientras cursaban su séptimo semestre – cuarto año - de la carrera de psicología (en el contexto universitario ya descrito). Los estudiantes que participaron de dicha PPP son actualmente jóvenes psicólogos en el ejercicio de la profesión desde diversos espacios. La muestra fue de tipo intencional, accedida mediante “bola de nieve”, con una participación de cuatro graduados – dos mujeres y dos hombres - que participaron en la PPP aquí analizada. La edad promedio del grupo fue de 24 años, su identidad étnica fue la montubia (rural costeña), y su religión católica (la mayoría no practicantes). Tres de ellos expresaron un interés profesional por la intención clínica, y una lo hizo por la intención educativa. Al no ser estudiantes a la fecha del grupo focal, los participantes hablaron sobre algunos de los aspectos negativos vividos, sin potenciales temores vinculados a repercusiones institucionales. En los resultados, se identifica a cada uno de los participantes con iniciales, precautelando la confidencialidad (D, S, L, O).

Una limitación del presente estudio con relación a sus participantes fue que, dado su carácter exploratorio, no incluyó entrevistas a miembros de Socio vivienda I; por ello, aspectos vinculados a la hipotética perspectiva de la

comunidad sobre el proceso se infirieron únicamente a partir del discurso de los estudiantes. De igual forma, la ausencia de voces de otros actores, como docentes, y representantes de instituciones estatales rectoras de la educación superior, constituye una limitación, justificada por la naturaleza exploratoria del estudio.

Técnicas

Se llevó a cabo un grupo focal junto a los cuatro participantes en 2018; y se analizó un documento normativo institucional referido a las PPP. Las preguntas realizadas durante el grupo focal aludieron a recuerdos de una experiencia vivida tiempo atrás y, en ese sentido, fueron retrospectivas. El documento normativo institucional recogió el discurso formal de la universidad respecto a las prácticas preprofesionales, en el contexto histórico examinado.

Los datos se analizaron desde la tradición del análisis crítico del discurso. Aquello permitió un abordaje coherente con la PCC. El análisis crítico del discurso tiene varias variantes, interesadas en explorar la forma en que los discursos sostienen asimetrías de poder y posibles injusticias sociales (Reisigl, 2013); en todas las variantes, las técnicas analíticas comparten una comprensión del discurso como práctica social ideológica que media individuo y sociedad (Fairclough, 2013; van Dijk, 2015).

Procedimiento

Se reclutó a los participantes, se diseñó una guía de grupo focal y se ejecutó el mismo; la sesión tuvo aproximadamente una hora y media de duración y fue registrada en audio, previo consentimiento informado, y posteriormente transcrita. Se identificó el documento de normativa institucional sobre PPP. Se procedió al análisis, construyendo temas de forma inductiva, a partir de los discursos, y de forma abductiva, a partir de la perspectiva de la PCC. Este procedimiento analítico facilitó el contraste de lo planteado en documentos institucionales, con aquello que sucedió realmente en la práctica según quienes la vivieron.

Nuestro análisis incluyó experiencias tanto positivas como negativas, desde la perspectiva del grupo de estudiantes; incluimos su mención de aspectos valiosos – como aprender conceptos y métodos útiles – y problemáticos – como la burocracia y otras dificultades institucionales. La codificación inicial se realizó de forma independiente por cada uno de los dos autores, con miras a una triangulación de investigadores que refuerce la validez de las interpretaciones. Posteriormente, ambos construyeron las interpretaciones en base a un diálogo reflexivo.

Resultados

Expectativas de los actores

Tanto la Facultad como los estudiantes esperaban, previo a iniciar la PPP, que: a) los estudiantes practiquen el rol de psicólogos en un contexto comunitario; b) aquello contribuya de alguna forma a solucionar problemas de la comunidad; y c) se cumplan requisitos formales y de control institucional pertinentes (ej. controlar asistencias a actividades, llenar formatos de reporte; generar calificaciones, etc.). La comunidad, hipotéticamente, esperaba sobre todo el segundo punto, pues los restantes le serían irrelevantes.

Las *expectativas de la Facultad* pueden conocerse a través de la normativa respectiva. En ella, se planteó como objetivos de las PPP el lograr que los estudiantes, a través de un proceso dinámico, desarrollen sus potencialidades personales, logren aproximaciones “científicas”, analicen problemas, y, últimamente, llegar a “formar un profesional dotado de las herramientas teóricas-metodológicas que le permitan concebir estrategias de intervención para la solución práctica de la realidad investigada”.

Las *expectativas de los estudiantes* previo a iniciar sus prácticas fueron relativamente consistentes con las de la Facultad. Fundamentalmente, llevar a la práctica lo aprendido en las aulas, o en palabras de dos de ellos, “practicar lo aprendido” (S; L), y “ejercer el rol del psicólogo como tal; de un psicólogo comunitario” (S). Para que se cumpla esta expectativa, expresaron que hacía falta que se den ciertas condiciones facilitadoras: asistencia de la comunidad a sus invitaciones; y “que se cumpla el proyecto como estaba planificado” (S). En contraste, los graduados entrevistados también expresaron espontáneamente que, para la mayoría de sus compañeros, aprobar la asignatura fue su principal expectativa más allá de la calidad de las actividades realizadas;

“la psicología comunitaria no es del gusto de la mayoría, quizá del noventa por ciento de los estudiantes”. (S).

Es esperable que para estudiantes a quienes no les motiva la psicología comunitaria, su expectativa no sea aprenderla y practicarla lo que implica inherentemente solucionar problemas de las comunidades. En cambio, se espera simplemente cumplir con los requisitos formales que el Estado impone para obtener una calificación que les permitirá graduarse y trabajar en su área de interés como medio de sustento económico. A esta aparente mayoría “no les gustaba la teoría, no les gustaba ese

contacto (con la comunidad), no les gustaba lo que significa ser un psicólogo comunitario” (S).

Es así como “solo les interesaba la nota” (S). Su motivación por cumplir las expectativas de las instituciones de la comunidad sería incipiente: había “desinterés, porque no les gusta” (O); “lo hacían por cumplir, porque sabían que tenían que ir por una nota” (S). Los estudiantes entrevistados, al igual que varios de sus ex – compañeros, sí tenían interés en el aprendizaje y la contribución al cambio social. Sin embargo, es clave considerar la existencia de aquella mayoría hipotética del “noventa por ciento”.

La comunidad, hipotéticamente, no estaría interesada en que se cumplieran procedimientos burocráticos; incluso, podría no interesarle demasiado si los estudiantes practican o no su rol profesional. En cambio, habrían esperado respuestas concretas para solucionar sus problemas. En palabras de los estudiantes, habían esperado una contribución para “tratar de solucionar ciertas necesidades de ellos” (L). Las necesidades a “resolver” serían, por ejemplo, acceso al “agua”, según expresó una graduada; o abordar la adicción a sustancias ilícitas en adolescentes (ej. sustancia conocida como “H”, con relativo contenido de heroína), un problema que, nos cuenta ella, era ampliamente visible en la comunidad.

Congruencias e incongruencias

En la práctica, algunas de las expectativas antes descritas se cumplieron - al menos parcialmente – y otras no lo hicieron. En contraste con muchas otras PPPs realizadas en la institución, uno de los estudiantes expresó: “para mí fueron las mejores” (S). Otro las percibió como “muy organizadas”, con una “planificación bien hecha”, y una adecuada “metodología” (D). Pudieron “contrastar la teoría en la práctica” (D); y aplicar algunas – no todas – las “técnicas participativas” aprendidas en el aula, especialmente aquellas vinculadas a la “familiarización”, “mapeo” (comunitario), y “árbol de problemas”. Con respecto a la solución de problemas de la comunidad, los estudiantes mencionaron específicamente tres contribuciones: facilitar la pintada de una cerca; orientación a unas muy pocas familias respecto a temas como comunicación; y facilitar la derivación de un adolescente con problemas de adicción a un centro de salud pública. Con respecto a la expectativa de tipo burocrático, aquella se cumplió totalmente en términos cuantitativos, aunque la calidad de dicho control parece ser altamente cuestionable, como se analizará en párrafos posteriores.

Esto nos llevó a explorar algunas de las *expectativas no satisfechas*. Los graduados expresaron que, aunque la planificación fue adecuada, hubo “irregularidades” en la

ejecución. Aquello resultó en un cumplimiento parcial: “sí se pudo cumplir, no todo, pero la mayoría” (O). Aunque los entrevistados informan que la mayoría de las técnicas planificadas se aplicaron durante las prácticas, aquellas con un mayor potencial transformador tuvieron un alcance mucho más limitado:

“las técnicas participativas y de educación popular, que eran el objetivo del proyecto y de toda la práctica, eso fue quizá lo que no se pudo cumplir a cabalidad”

Las “irregularidades” que impidieron llevar a cabo “a cabalidad” técnicas de educación popular – mucho más dialógicas y transformadoras – parecen haber estado vinculadas a: la limitada participación comunitaria; y deficiencias en el control burocrático. Sobre la “poca” participación, se expresó:

“esperaba tener mayor participación de la comunidad, y encontrarme con esa poca participación sí fue un choque para mí”. (S).

La poca participación tendría varias causas. Tras analizar las expresiones de los graduados, se interpreta que una de las principales sería que las actividades realizadas parecen no responder coherentemente a la cultura y a las necesidades más urgentes de la comunidad. En palabras de una graduada refiriéndose a la “comunidad” como espacio geográfico donde se convocaban actividades en el marco de proyecto de prácticas: “a veces no llegaba nadie a la comunidad, porque tenían otras necesidades” (L). Existió, por ejemplo, una incongruencia entre los horarios/agenda manejados por las instituciones y los horarios de la vida cotidiana comunitaria. Un subgrupo, durante la práctica, visitó veinticuatro casas:

“de esas veinticuatro casas, diez (personas) estaban en su casa, los otros no había nadie, estaban trabajando, no podían ni salir porque estaban cuidando a los niños chiquitos” (D)

Aunque, según nos informó una graduada, la participación aumentaba relativamente los fines de semana, parece existir una brecha entre los horarios que le convienen a las instituciones y estudiantes, y aquellos que le convienen a la comunidad. Sujetos que están realizando actividades laborales (remuneradas y no remuneradas; dentro y fuera del hogar), o disfrutando de su legítimo tiempo de ocio, no estarían interesados en participar de actividades facilitadas por actores externos, especialmente si no perciben que aquellas son significativas para su vida.

Parece ser que no se habría llegado a conocer profundamente esta información clave sobre la cultura y necesidades locales, según lo interpretan los entrevistados. Aquellos incluso reportan que existen experiencias de prácticas en las que no se les ha hecho “seguimiento” adecuado, con el riesgo de descuidar la reflexión sobre el impacto – o falta de él – respecto a la transformación social, y al tipo de relación entre los actores involucrados (por ejemplo, si existió diálogo, compromiso, reciprocidad y respeto intercultural, o si aquello fue descuidado).

Durante el grupo focal, uno de los graduados señaló los riesgos de ignorar la cultura y las necesidades reales de la comunidad, así como de realizar abordajes donde no existe un compromiso mutuo y significativo por la transformación social:

“siento a veces que uno ya solo manosea la vida de esas personas. Sí hay algo que se hace, pero no es algo que a una la llene como futura psicóloga” (O)

Este “manosear” la vida de las personas en la comunidad parece no satisfacer la expectativa de los estudiantes de practicar – con coherencia ética, epistemológica, teórica y metodológica – el “rol de psicólogo” en contextos comunitarios. No solo eso, también impide que la comunidad logre satisfacer sus expectativas, al no lograrse que los estudiantes contribuyan de alguna forma a resolver los problemas más urgentes del barrio.

El mencionado “manoseo” impide además que la Universidad no satisfaga sus expectativas institucionales, pues la comunidad participaría menos, los estudiantes no estarían aprendiendo las competencias declaradas en proyectos de intervención, y los reportes/controles no siempre reflejarían una transformación social real. En el caso de las prácticas aquí analizadas, la poca participación podría haberse debido en parte a que – debido a prácticas de años anteriores con deficiencias del tipo aquí descrito – “la comunidad venía lesionada” (O).

Si bien las expectativas no cumplidas se relacionaron con la poca participación comunitaria, también lo hicieron con un deficiente control burocrático: lo que dos entrevistados catalogaron como “burocracia falsa y vacía”. Uno de ellos reflexionó acerca de la necesidad de cierta burocracia – entendida como control de procesos y resultados – para llevar adelante cualquier iniciativa de psicología comunitaria; dicha burocracia deber ser útil: “sirve para algo” (D), expresó.

Sin embargo, la “burocracia falsa y vacía” parece no servir para nada, en opinión del grupo entrevistado: “no

le genera ningún beneficio a nadie” (D). Los autores en cambio, sugerimos que este tipo de burocracia – que parece ser incongruente con las expectativas institucionales pues promovería la deshonestidad y la instrumentalización – sirve a las instituciones: a través de ella se justifican puestos de trabajo, presupuestos, actividades, y se sostiene una ilusión de que los proyectos están cumpliendo sus objetivos, contribuyendo a una sobredimensionada imagen positiva de las instituciones. A las universidades les sirve contar con “evidencias” en cuanto a asistencias, actividades realizadas, y resultados positivos logrados.

En cierto modo, también es útil para ese hipotético “noventa por ciento” de estudiantes que no tienen interés en la psicología comunitaria: saber que “todos van a aprobar” – según expresó una recién graduada, pues basta con completar – honesta o deshonestamente – los copiosos formatos que exige la “burocracia falsa y vacía”. Aunque a algunos les beneficie saber que dicha burocracia les permite aprobar sin realizar sus prácticas de forma comprometida y honesta, a otros aquello les genera malestar:

“eso para mí era frustrante, porque yo quería hacer un trabajo bien hecho, y los demás (no): era simplemente porque no les interesaba” (S)

Una de las consecuencias más alarmantes de esta situación sería la *virtualmente nula transformación social que resulta de las prácticas*. Cómo se ha analizado hasta aquí, aquello estaría vinculado con la escasa participación de la comunidad – probablemente debido a una incongruencia de los agentes externos con su cultura y necesidades – y la “burocracia falsa y vacía” que beneficia – mientras nadie desenmascare lo ilusorio de sus “evidencias” – a la imagen institucional y a la parte menos ética de aquel hipotético “noventa por ciento” de estudiantes sin interés en el campo comunitario.

Uno de los graduados (S) refirió que lo que debe hacerse es ir “al ritmo de la comunidad”, con “constancia”, “que se estudie a esa comunidad antes de implementar un proyecto”, realizando un adecuado “diseño”, “ejecución”, y “seguimiento”; actualmente, dice, “lo de un año se busca hacerlo en un mes” y concluye que aquello

“es algo realmente ilógico para lo que es la verdadera transformación social” (S)

Si bien, los estudiantes reconocieron que “se hacen cosas”, es decir, se logró brindar algún tipo de aporte a la

comunidad; específicamente mencionaron que facilitaron la pintada de una cerca, "un poco de más integración", y brindar orientación en "casos específicos dentro de algunas familias" (ej. información sobre "nutrición", "asertividad", "comunicación", "reglas", "límites", o derivación de un adolescente con problemas de adicción a un centro de salud). Sin embargo, al preguntarles explícitamente que contribución hicieron a la comunidad, uno de los graduados fue enfático: "yo creo que, como comunidad, en ese momento, ninguna" (S). Otra graduada dijo: "yo creo que, si le preguntamos a la comunidad, dirían que nada", pues "la comunidad espera otra cosa de nosotros como psicólogos"; ellos "pensaban que íbamos a resolver los problemas como el agua", expresó la joven psicóloga, y los temas y actividades propuestos desde las prácticas "no era de total interés para la comunidad" (L).

Nuevamente, indicios de la aparente desatención a la cultura y las necesidades comunitarias. Adicionalmente, los graduados expresaron que existen comunidades (ej. rurales; o ciudades y pueblos pequeños) "que no son abordados y tienen una necesidad tremenda de ser abordados" (S). Es así como, aunque se "hacen cosas", no se logra un impacto suficiente como para dinamizar la transformación social en coherencia con la tradición latinoamericana de psicología comunitaria:

"que quede sembrada esa verdadera transformación, no lo vi". (S).

El escenario aquí descrito nos invita a analizar críticamente en base a qué competencias están siendo formados los profesionales locales; es decir, que están aprendiendo, y qué están desaprendiendo a raíz de sus prácticas. ¿Estamos enseñando a los psicólogos a "manosear" y "lesionar" a la comunidad? ¿a "correr", irrespetando el "ritmo" de la comunidad? ¿a ser deshonestos? ¿a ser agentes críticos, creativos y autónomos, o a ser obedientes con las normas, aunque no encuentren sentido en ellas, o vayan en contra de su ética? ¿están aprendiendo a ser agentes de transformación social o perpetuadores del statu quo? La siguiente sección analiza lo que los psicólogos parecen haber aprendido y desaprendido a raíz de su experiencia durante la práctica.

Lo aprendido y lo desaprendido

Es innegable que las prácticas resultaron en determinados aprendizajes. En palabras de los graduados, "fue un aprendizaje muy bueno" (D); "eso para mí es un aprendizaje o un beneficio profesional, porque nos abre las puertas" (al campo comunitario)" (D); nótese aquí matices claros de la motivación vinculada a la empleabilidad. Al preguntarles si consideran ese

aprendizaje "beneficioso" para ellos, la respuesta fue afirmativa. Con respecto al conjunto de "técnicas" que lograron practicar, los jóvenes psicólogos perciben que es útil para diversos ámbitos: "no solamente se puede aplicar en una comunidad; de hecho, se puede aplicar en un ámbito educativo porque son técnicas participativas, que puedes trabajar con la familia y que puedes trabajar con los alumnos, y que puedes desenvolverte en cualquier campo" (S). En coherencia con el propio sentido de las prácticas, una de las graduadas expresó:

"lo que hice aquí como estudiante lo voy a hacer como profesional"

¿Qué fue, pues, lo que hizo allí como estudiante? Una de las cosas que hicieron fue aplicar algunas técnicas aprendidas, vinculando la teoría con la práctica. Esto se traduciría en haber aprendido competencias técnicas (ej. vinculadas a la observación, la empatía, las relaciones interpersonales, el análisis, la aplicación y análisis de determinados "instrumentos"). En palabras de un joven psicólogo: se "aprendió teóricamente técnicas participativas para un acercamiento real a la comunidad" (S). Aquello incluyó el trabajo con niños y adolescentes; Para L, que hoy trabaja con esa población en un centro educativo particular, las prácticas contribuyeron a su competencia respecto a "cómo trabajar con ellos".

En base a las irregularidades en la ejecución de la planificación, se aprendió que para que los profesionales cumplan con éxito las actividades comunitarias, "todos deben trabajar sincronizados" (O). Esta graduada ilustró con sus expresiones otro tipo de aprendizajes que dejó la práctica: la capacidad de reflexividad sobre la propia vocación. Sobre la psicología comunitaria, expresó: "no es lo mío. Yo lo sé porque ya lo viví" (O). Sin embargo, sobre su experiencia ella expresó "voy porque tengo que ir, porque es mi obligación, y cumplir, honestamente" (O). Aquí, aunque no se formó a una psicóloga comunitaria, se habría facilitado un aprendizaje significativo y reflexivo.

En este punto podemos retomar a aquella mayoría hipotética – el "noventa por ciento" – a quienes no les interesa la psicología comunitaria. ¿qué competencias aprendieron ellos y ellas? ¿Qué "beneficios" obtuvieron en el marco de su formación? Tras preguntarle a uno de nuestros participantes, la respuesta parece desalentadora: "yo creo que, si se lo preguntas, de hecho, van a decir que nada" (S). Incluso él – desde su rol como líder de un subgrupo de este tipo durante las prácticas – se los preguntó directamente alguna vez: "todos me decían que simplemente no habían aprendido nada en la práctica". Sin embargo, es imposible vivir una experiencia sin aprender

algo, aunque no siempre se trate de un aprendizaje formal (ej. la competencia para aplicar determinada técnica). Puede – y suele – tratarse de aprendizajes adaptativos al contexto: formas de pensar, sentir y actuar moldeados por interacciones sociales situadas.

Resulta crucial una interpretación respecto a un par de términos con límites semánticos y éticos porosos entre sí, que parece ser saliente al hablar de lo aprendido: el par *improvisación - deshonestidad*.

La competencia de saber “improvisar” creativamente ante determinadas eventualidades es lógicamente deseable: hay que “improvisar de alguna u otra manera”, pues “no siempre pasa lo que tienes planeado”:

“eso es lo que yo aprendí: no solamente tenemos que irnos con el plan A, sino con un plan de B de cómo abordar a la comunidad para poder lograr un objetivo” (S)

Sin embargo, en un contexto cultural donde existe una “burocracia falsa y vacía” – en palabras de los jóvenes psicólogos – la improvisación se vincula con frecuencia con otro aprendizaje: la idea de que la deshonestidad es justificable e instrumental. La consecuencia de este aprendizaje parece ser de enorme gravedad:

“el 90% de los productos que se entregan son falsos, y solo el 10% es lo que realmente se hace” (S)

La “burocracia falsa y vacía” es ineficiente para controlar la deshonestidad:

“no hay una rigurosidad para controlar ese aspecto de quien va y quién no va. No la hay. Al menos en esa práctica no lo hubo. No había una rigurosidad para ver que realmente se hayan aplicado los instrumentos. Podrían haber falseado cualquier instrumento” (S)

El recién graduado continuó sugiriendo que los informes que se llenan fueron instrumentales – y no siempre honestos – por lo que no aportarían a la formación profesional; el “papeleo” es

“molestoso y hasta cierto modo entorpece y hace que los estudiantes se acomoden, porque saben que al final si llenan ese poco de papeles (muchos papeles) ya pasaron” (S)

También señala a la deshonestidad en términos de la utilidad que se da a dichos “papeles”. Se supone que las recomendaciones de los estudiantes son leídas por las

instituciones, lo cual no suele ocurrir; especialmente considerando el copioso volumen de papeles que produce cada estudiante:

“al final la memoria técnica tú la haces y ni siquiera te la leen. Pones unas recomendaciones que no siempre se leen. Entonces no hay ningún beneficio en esa burocracia” (S)

El testimonio de otra recién graduada:

“todos esos papeles de la memoria (técnica), de la asistencia, de la ficha, es la evidencia de que hemos trabajado y hemos hecho todo lo que nos han dicho. Aunque en realidad, en algún momento no lo hemos hecho todo. Entonces ponemos la necesidad de un papel en donde conste tu foto en la comunidad con una señora, pese a que no hiciste nada” (O)

En esta lógica burocrática “falsa y vacía” parece valorarse la cantidad sobre la calidad (lo cual incluiría la veracidad, autoría y pertinencia de los datos reportados):

D: “si no tienes cincuenta hojas (en un informe) parece que no has hecho nada”

Estas expresiones parecen confrontarnos con lo ilusorio - y éticamente cuestionable - de las “evidencias” que resultan de las prácticas comunitarias. Se sugiere que no solo se aprenden competencias técnicas y reflexivas durante las prácticas. Los estudiantes con tendencia a ser creativos, autónomos, y pensadores críticos, se encuentran además en un tipo de sistema que estimula que los estudiantes desaprendan tales atributos. Los estudiantes que no presentan tales tendencias, definitivamente no las aprenderían durante las prácticas. Con la relativa excepción de la capacidad de “improvisación”, que podría – aunque no siempre sea así – estar vinculada con la deshonestidad. Es necesario subrayar que la deshonestidad – si bien facilitada e implícitamente promovida por los procesos burocráticos - no es una práctica generalizada. Por ejemplo, los recién graduados entrevistados informaron que – como líderes de subgrupos – estuvieron encargados del control de asistencias de sus compañeros y del manejo de instrumentos, habiéndose manejado, según expresan, con total honestidad.

La burocracia “falsa y vacía” resultaría en estudiantes que desaprenden el pensamiento y la praxis crítica. En contraste, estaría estimulando el aprendizaje de otro tipo de tendencias asociadas a la obediencia, dependencia, homogeneidad, deshonestidad, conformidad,

conservadurismo, e instrumentalización deshumanizante. Es decir, hacer lo que “nos dicen” que hay que hacer, incluso si va en contra de nuestras expectativas e intereses, los de la comunidad, e incluso los de las propias instituciones. Al preguntarles por qué sigue en pie la burocracia “falsa y vacía”, si, en su opinión, no beneficia a nadie, uno de ellos argumentó que sucede porque el “sistema nos lo exige”; luego expresó una postura de incertidumbre:

“no sé porque lo hacen. Uno como estudiante no se puede rehusar a hacerlo, porque si te rehúsan a hacerlo simplemente ahí es la única posibilidad de que no te pongan una nota” (D)

Lo que aprendieron y desaprendieron los sujetos no se explicaría desde una mirada individualista, es decir, desde una supuesta suma de algunos estudiantes “desviados” de las normas. De hecho, parecen ser promovidos por la cultura del sistema de control – la referida “burocracia falsa y vacía” – en tanto resulta en conductas adaptativas a dicho sistema. Todos aprueban, siempre que llenen sus informes; casi la única forma de no aprobar las prácticas es dejando de obedecer al aparato burocrático y/o ser honesto en los reportes. Representantes institucionales tanto de la Universidad como de las instituciones estatales pertinentes, llamados a supervisar/controlar el trabajo de los estudiantes, pueden llegar a enseñar a los futuros psicólogos que la deshonestidad es justificable e instrumental. Otro joven psicólogo se refirió a situaciones de deshonestidad dentro de la universidad:

“(algunos estudiantes) no hacen una actividad, pero tienes que ponerla (en el informe). Y, de hecho, (profesores) te piden que la pongas” (S)

Aunque los recién graduados perciben que la burocracia “falsa y vacía” exige unos cuantos “papeles” menos que antes, el problema persiste, sostenida en la obediencia a las directrices que emergen de los órganos centrales de poder dentro de la institución. Parece que – al igual que los estudiantes – el personal docente y administrativo de la universidad podría estar creyendo que “no se puede rehusar a hacerlo”:

“nosotros lo hemos pedido como estudiantes, pero la Facultad (de Psicología) simplemente dice que no, que no depende de aquí, sino de otras autoridades”

Curiosamente, las palabras de una de las jóvenes psicólogas permitieron reflexionar que: “lo que hice aquí como estudiante lo voy a hacer como profesional” (O). En efecto, la “burocracia falsa y vacía” no existe de forma aislada: es una reproducción del sistema político, económico y cultural en el que se encuentran inmersas las instituciones. Al preguntarle a una de las jóvenes psicólogas si en su trabajo existe hoy una situación similar respecto a la deshonestidad, confesó: “igual me toca así”; “me toco falsear información” (L). Al escuchar esto, uno de sus colegas hizo una reflexión reveladora:

“si lo vemos desde ese punto sí es un poco gracioso. Porque entonces sí es beneficioso toda la burocracia (experimentada previamente durante las prácticas); “ya sabes falsear (informes)” (risas). (S).

Hemos señalado hasta aquí aquellos valores, conocimientos y competencias que los estudiantes aprendieron y desaprendieron. Han aprendido algunas técnicas, y tenido la oportunidad de tener un contacto directo con la comunidad, ejercitando hasta cierto punto el rol de psicólogo respecto a algunas tareas e interacciones puntuales en el contexto comunitario. Además de ello, han aprendido – en el marco de una “burocracia falsa y vacía” – que la deshonestidad es justificable e instrumental, en flagrante incongruencia con las expectativas que declaran las instituciones y con los principios de la psicología comunitaria.

Discusión

Cabe iniciar la discusión de resultados, abordando lo que – desde la mirada de la Psicología Comunitaria Crítica (PCC) – sería la triple dimensión individual, relacional y colectiva vinculada al proceso de práctica preprofesional explorado.

A *nivel individual*, los estudiantes utilizan su agencia para tomar decisiones dentro de limitantes estructurales y culturales: por ejemplo, comprometerse o no con la comunidad, o mentir o no en un informe. Existe además una diversidad de intereses “individuales” – ej. ese “noventa por ciento” a quién no le gustaría la psicología comunitaria, pero que se ve forzado estructuralmente a realizar prácticas comunitarias. Cabe preguntarse el porqué de su desinterés por la praxis comunitaria transformadora – lo cual estaría vinculado especialmente a la ideología dominante y/o a experiencias negativas en PPP previas. Sin embargo, sería también pertinente preguntarse por qué no desarrollar un proceso dialógico de reflexión: incluso si no será este el perfil profesional futuro, es posible facilitar un aprendizaje valioso (así lo ilustra, por ejemplo, aquella estudiante que concluyó que

la psicología comunitaria “no era lo de ella”, solo una vez que “ya lo vivió”).

A *nivel relacional*, cabe rescatarse la dimensión humana de las relaciones vividas - experimentar empatía, gratitud, sensación de valía por haber “ayudado” – parecen responder a una ideología que gira en torno al humanismo y la solidaridad. Sin embargo, si aquellas relaciones no contribuyen a que “quede sembrada” una “verdadera” transformación social, se limita a lo anecdótico, incluso perpetuando las inequidades estructurales desde una lógica de expiación de culpas: cómo el estudiante ya hizo su “labor social” obligatoria durante su formación, no tiene que asumir su rol para la “transformación social” durante su futura práctica profesional. El nivel relacional también refiere a lo crucial de contar con una relación adecuada entre estudiantes, docentes supervisores, líderes comunitarios y familias, así como entre las diversas instituciones que participan del proceso.

A *nivel colectivo*, las prácticas preprofesionales no parecen contribuir con una “verdadera” transformación social, según el discurso de quienes participaron en ellas. Por “verdadera”, se estarían refiriendo a un proceso que propicie cambios sociales sostenibles, de tipo estructural y cultural.

Los resultados de este estudio exploratorio – especialmente a nivel colectivo - tienen implicaciones cruciales. Aquellas incluyen aspectos vinculados a: I) el papel del poder y la ideología; y II) los desafíos prácticos que enfrenta la psicología comunitaria enseñada en contextos universitarios. Ambos tipos de implicaciones requieren, como lo plantea la PCC, una “discusión profunda y franca” (Wiesenfeld, 2016, p. 6). A nivel del análisis del poder y la ideología, cabe preguntarse qué ideas y valores justifican la práctica de “manosear” y “lesionar” a quienes se dice estar ayudando, y de ser deshonestos en reportes de tipo burocrático. A nivel de desafíos prácticos, es necesario preguntarse si la psicología comunitaria que enseñamos en nuestras universidades puede ser “crítica” y “liberadora” en el sentido Freireano; si debe o no aspirar a aquello; y como podría, concretamente, acercarse a tal empresa.

Parecería que existen dos poderes determinantes que sostienen ideologías influyentes en el tipo de psicología comunitaria enseñada en la universidad: la competitividad del mercado; y el control burocrático.

En el contexto estudiado, e hipotéticamente en otros similares, la enseñanza de la psicología comunitaria buscaría más promover aprendizajes vinculados a la futura inserción al “mundo laboral”, que a la construcción de sujetos éticos, reflexivos y comprometidos con

prácticas que transformen la sociedad y sus injusticias. Dicho mundo laboral, en un sistema capitalista, es inherentemente competitivo e instrumental. Es decir, la universidad – y virtualmente la mayoría de estudiantes – buscan principalmente aprobar cursos, obtener títulos, y aprender competencias que faciliten el éxito en el mercado laboral: acceder en el futuro a un trabajo remunerado en el sector público o privado. Así, pese a un encomiable y bienintencionado discurso que asocia el aprendizaje de la psicología comunitaria con el buen vivir, la justicia cognitiva y la interculturalidad, en efecto parecería que tal aprendizaje termina siendo – en menos en algunos casos - corrosivo y guiado por una agenda de empleabilidad (Hart & Akhurst, 2017).

En ese contexto ideológico, los estudiantes *aprenden* a competir e instrumentalizar, y *desaprenden* a pensar críticamente respecto a la propia ideología inherente al mercado. Es decir, se naturaliza la idea de que un libre mercado competitivo es algo normal y deseable, y que a lo que se debe aspirar es a competir en él. Incluso, a competir en el propio mercado de la psicología comunitaria, por ejemplo, en el campo de la salud, la educación y la inclusión social. Dado que los estudiantes aprenden teoría Freireana, el problema no parecería ser únicamente la falta de una “base teórica identificable y coherente” (Hart & Akhurst, 2017, p. 13); el poder impuesto por la ideología dominante sería el que dificultaría dicha coherencia en la mayoría de los casos.

El segundo poder se refiere al control burocrático. El Estado puede también - advertida o inadvertidamente – imponer lo que para Hart & Akhurst (2017, p. 13) serían “demandas pragmáticas e institucionales” que son potencialmente “cómplices de agendas neoliberales”, enfocadas menos en la transformación social y más en entregar un “producto” educacional demandado por “consumidores”. Esto refiere, parcialmente, a la “burocracia falsa y vacía”, concepto surgido de los discursos analizados en el presente estudio exploratorio.

Normativas institucionales dicen buscar, en última instancia, “formar un profesional dotado de las herramientas teóricas-metodológicas que le permitan concebir estrategias de intervención para la solución práctica de la realidad investigada” (según consta en las regulaciones institucionales analizadas en 2018). Sin embargo, en la práctica, - más allá de la retórica institucional que dice privilegiar comunidades catalogadas como “urbano- marginales” – la universidad parecería privilegiar las *evidencias* y la *cantidad*, por sobre la reflexión crítico- transformadora y la calidad, y no precisa de qué forma vincula los problemas – y sus potenciales soluciones – con grupos de poder específicos.

En el caso de la universidad – y pese a la existencia de normativas progresistas basadas en el “buen vivir” en el 2018 - pareció existir una brecha entre la retórica y la práctica. Si esto se ha mitigado o agravado aquello desde 2018 debe ser investigado; hipotetizamos lo segundo.

En este sentido, resulta interesante la propuesta de Wiesenfeld, (2016) de una “psicología comunitaria al revés”, particularmente en su referencia al “tercer agente”: el actor gubernamental. Varios psicólogos formados desde la mirada comunitaria - así como otros funcionarios públicos - parecen haber llegado a “naturalizar prácticas, que se distancian de los compromisos sociales, éticos y políticos de la disciplina” (Wiesenfeld, 2016, p. 9). Por ejemplo, omitiendo esfuerzos colectivos para transformar una burocracia falsa y vacía, y reemplazarla por estrategias de control y evaluación más flexibles, que permitan la creatividad, la criticidad y la acción organizada diversa, significativa y transformadora. En ese sentido, concordamos con Wiesenfeld (2016), quién propone un “acercamiento con el tercer agente, promoviendo procesos psicosociales comunitarios con este actor, entre ellos la confrontación y desnaturalización de sus prácticas de dominación” (p. 9). Así, se buscaría que el tercer agente “se reposicione y resignifique a sí mismo como servidor/a público/a, técnico/a, ciudadano/a, incluso miembro de comunidades, con sus propias circunstancias, derechos y deberes, acercando así las comunidades a las políticas públicas y las políticas públicas a las comunidades” (Wiesenfeld, 2016, p.9).

En el contexto particular de la universidad pública ecuatoriana analizada - y pese a un contexto gubernamental que durante el período explorado privilegiaba el “buen vivir” y el bienestar comunitario - parecería que, en efecto, fue la *implementación de arriba abajo* de determinadas políticas y normativas – la “burocracia falsa y vacía”- la que alejó a las políticas de las comunidades. Y en el caso que nos atañe, la que facilitó que futuros psicólogos aprendan a ser obedientes, conformistas, competitivos e instrumentales, y desaprendan el pensamiento crítico y la valentía reflexiva ante procesos impositivos y poco significativos.

¿Qué hacer frente a los desafíos de enseñar una psicología comunitaria de tradición latinoamericana que sea coherente, en nuestras universidades? Al igual que Wiesenfeld, (2016), no pretendemos ofrecer soluciones inequívocas, sino “motivar reflexiones y debates” (p. 3). En principio, sugerimos la posibilidad de que hablar de una Psicología comunitaria, una psicología comunitaria crítica, y una psicología comunitaria “al revés” no sea una cuestión rígida y fragmentaria. Lo que existen serían diferentes formas de aprendizaje y práctica de una

psicología comunitaria de tradición latinoamericana. Dichas prácticas, si se dicen coherentes con su epistemología fundante (Freire, 2005), deberían, por definición, ser “críticas” y evaluar reflexivamente las limitaciones estructurales y culturales que atañen a agentes profesionales y gubernamentales. Quizá sea más productivo hablar de un continuum de posicionamientos en un gradiente de reflexión y práctica comunitaria - que va de una criticidad mínima, hasta posiciones radicales-, en donde los sujetos negociamos nuestro ajuste o nuestra rebeldía ante el statu quo, recurriendo para ello a un sinnúmero de estrategias pragmáticas a escala macro, meso y micro (Campbell, 2013; Pillay, 2017; Prilleltensky & Stead, 2012).

En el contexto de la enseñanza de la psicología comunitaria en las universidades, cabría recurrir tanto a mecanismos estructurales como complementarios. Para Martín-Baró (1998), los primeros se refieren a un poder institucionalizado que promueva estructuras y procesos transformadores, y los segundos, a estrategias específicas, de abajo a arriba; ambas deben complementarse. No basta solo con recurrir a mecanismos estructurales – como ilustra el caso de la universidad pública aquí abordada – dado que la evidencia presentada aquí parece indicar que han sido – aunque esenciales y valiosos – insuficientes. Una etnografía crítica presenta evidencia cualitativa con una mayor saturación y validez cultural, llegando a una conclusión similar (Capella, 2019).

Se sugiere entonces que, junto a los mecanismos estructurales, resultaría imprescindible un mayor énfasis en aquellos complementarios, particularmente vía diálogos críticos y concientización (Freire, 2005), enfatizando – como lo implica Wiesenfeld, (2016) - la reflexión subjetiva e intersubjetiva dentro de nuestra comunidad académico-profesional y pública-estatal. Parece ser que quienes nos vinculamos a la psicología comunitaria desde espacios de formación académica, tenemos aún mucho que aprender y desaprender, a partir de las diversas y complejas experiencias que vivimos desde la práctica. De cómo abordemos tales desafíos dependerá el futuro de la disciplina, y de su capacidad para responder éticamente a las necesidades de las grandes mayorías afectadas por las injusticias sociales actuales.

Conclusiones

En el presente estudio hemos explorado aprendizajes y problemas críticos que pueden suceder en contextos de prácticas preprofesionales comunitarias, a partir de las vivencias reportadas en un grupo focal por un grupo de estudiantes de psicología en Guayaquil, Ecuador – y su contraste con la retórica institucional en 2018. ¿Qué

aprendió y qué desaprendió el grupo de participantes? Los estudiantes lograron construir algunos aprendizajes de tipo crítico-reflexivo, algunos con entusiasmo por mejoras y cambios sociales. Sin embargo, la ideología de la empleabilidad vinculada al libre mercado, y la excesiva burocracia estatal – burocracia que puede llegar a ser “falsa y vacía”, en palabras de un participante – parecieron dificultar significativamente dichos aprendizajes, incluso promoviendo la deshonestidad y la instrumentalización. Además, tales procesos – entre otras posibles causas- parecieron contribuir a una desconexión entre la universidad y las culturas y necesidades de las comunidades locales con las que se intentó vincular.

Estos problemas críticos no solo pudieron haber desmotivado a algunos estudiantes con respecto a continuar una trayectoria profesional en psicología comunitaria – una opción ya de por sí minoritaria durante el contexto de estudio, según reportaron los participantes. Además, llevó a varios estudiantes a vivir una

incongruencia, debiendo “desaprender” en sus acciones reales algunos de los principios éticos de la psicología comunitaria predicados en sus libros y sus clases: la honestidad, el compromiso ético, y el evitar la instrumentalización de personas y comunidades.

Considerando que el contexto en el país y la universidad ha cambiado desde el tiempo en que los estudiantes – hoy profesionales – realizaron sus prácticas comunitarias, estos hallazgos deben interpretarse a la luz de la situación actual. Sin embargo, subrayan problemas que, hipotetizamos, estarían todavía sucediendo en algunas universidades de Ecuador, y probablemente de otros países. Sugerimos la importancia de construir una formación más coherente y crítica, basada tanto en mecanismos estructurales como complementarios dentro de las universidades, enfatizando el rol fundamental de procesos dialógicos de concientización dentro de nuestras propias comunidades académicas, profesionales y de funcionarios públicos.

Referencias Bibliográficas

- Akhurst, J. & Mitchell, C. (2022). Community-Based Service Learning during Clinical Psychology Training: Working at the Critically Reflective Interface. In: Walker, C., Zlotowitz, S., Zoli, A. (eds) *The Palgrave Handbook of Innovative Community and Clinical Psychologies*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71190-0_18
- Asamblea Nacional (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Retrieved from <http://www.conocimiento.gob.ec/wp-content/uploads/2015/07/Ley-Organica-de-Educacion-Superior-LOES.pdf>
- Brunson, L., Lauzier-Jobin, F., Olson, B., & Côté, L.-P. (2025). Seven key insights from critical realism and their implications for ecological thinking and action in community psychology. *Journal of Community Psychology*, 53, e23054. <https://doi.org/10.1002/jcop.23054>
- Burton, M., & Kagan, C. (2005). Liberation social psychology: learning from Latin America. *Journal of Community & Applied Psychology*, 15, 63–78. <https://doi.org/10.1002/casp.786>
- Campbell, C. (2013). Community mobilisation in the 21st century: updating our theory of social change? *Journal of Health Psychology*, 19(1), 46–59. <https://doi.org/10.1177/1359105313500262>
- Capella, M. (2019). *Becoming psychologists in Ecuador: A critical ethnography of trainees' professional identity*. University College London.
- Capella, M., & Jadhav, S. (2020). How coloniality shapes the making of Latin American Psychologists: Ethnographic evidence from Ecuador. *International Review of Psychiatry*, 32 (4), 348 - 358. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1761777>
- Capella, M., Jadhav, S., & Moncrieff, J. (2020). Violence, history and collective memory: Implications for mental health in Ecuador. *Transcultural Psychiatry*, 57(1), 32–43. <https://doi.org/10.1177/1363461519834377>
- Capella, M. (2022). Aprendizajes sobre violencia de género durante la formación universitaria en Psicología: ¿Se practica un modelo «ecológico»? En R.Bravo, S.Granda y A. Narváez (Coods). *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad* (pp. 425-436). Abya Yala.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. New York: Routledge.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. London: Continuum.
- Fryer, D., & Duckett, P. (2014). Community psychology. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 284–290). Springer.
- Fryer, D., & Fox, R. (2015). Community psychology. In I. Parker (Ed.), *Handbook of critical psychology* (pp. 145–154). London: Routledge.

- Hart, A., & Akhurst, J. (2017). Community-based learning and critical community psychology practice: conducive and corrosive aspects. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 27(1), 3–15. <https://doi.org/10.1002/casp.2287>
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid, Spain: Trotta.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Paidós.
- Pillay, S. R. (2017). Cracking the fortress: can we really decolonize psychology? *South African Journal of Psychology*, 47(2), 135–140. <https://doi.org/10.1177/0081246317698059>
- Prilleltensky, I. (2008). The role of power in wellness, oppression, and liberation: the promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36(2), 116–136. <https://doi.org/10.1002/jcop>
- Prilleltensky, I., & Stead, G. B. (2012). Critical psychology and career development: unpacking the adjust-challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39(4), 321–340. <https://doi.org/10.1177/0894845310384403>
- Reisigl, M. (2013). Critical discourse analysis. In *The Oxford Handbook of Sociolinguistics* (pp. 1–24). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199744084.013.0004>
- van Dijk, T. (2015). Critical discourse analysis. In D. Tannen, H. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 466–485). Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Wiesenfeld, E. (2016). Trascendiendo confines disciplinares: continuidad, psicología comunitaria crítica y psicología social comunitaria al revés. *Revista Interamericana de Psicología*, 50(1), 4–13.