

Aportes y reflexiones de la formación en psicología comunitaria PUCP en tres regiones del Perú

Tesania Velázquez Castro¹, Miryam Rivera-

Holguín², Elba Custodio Espinoza³

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

El Perú es un país que muestra un crecimiento macroeconómico significativo, pero esto no ha disminuido las brechas de desigualdad existentes en el país. Buscando colaborar con la capacitación y formación de recursos humanos en las regiones, la Maestría de Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), ha desarrollado diferentes programas de formación en las regiones de Cusco, Ayacucho y Huancavelica, zonas excluidas y caracterizadas por una violencia social posconflicto. Este artículo describe y analiza las características y el impacto de los programas formativos en los participantes y en la población. Plantea una reflexión sobre cómo desarrollar la formación profesional para construir y recrear el conocimiento, de tal manera que no se reproduzcan relaciones de dominación y evidencia el aporte de la psicología comunitaria en el fortalecimiento de capacidades locales, así como el carácter profesional, político y personal de la formación en psicología comunitaria.

Palabras clave: psicología comunitaria, programas formativos, fortalecimiento de capacidades locales.

¹ Magíster en Psicología Clínica y Forense por la Universidad de Salamanca. Directora de la Dirección Académica de Responsabilidad Social y docente del Departamento de Psicología y de la Maestría en Psicología Comunitaria de la PUCP. Dirección postal: Avenida Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32, Perú. Correo electrónico: tvelazq@puccp.pe

² Magíster en Salud Mental en Poblaciones por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y del Departamento de Psicología y de la Maestría en Psicología Comunitaria de la PUCP. Dirección postal: Avenida Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32, Perú. Correo electrónico: mriverrah@puccp.pe

³ Magíster en Cooperación al desarrollo descentralizado por la Universidad del País Vasco. Docente del Departamento de Psicología y de la Maestría en Psicología Comunitaria de la PUCP. Dirección postal: Avenida Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32, Perú. Correo electrónico: custodio.ee@puccp.pe

Contributions and thoughts on Community Psychology training in regions of Peru

Peru has undergone significant economic growth, but inequality between different groups still exists. In order to improve the training of professionals in Peruvian regions, the Master's Program in Community Psychology at the Pontificia Universidad Católica del Perú has developed different training programs in Cusco, Ayacucho and Huancavelica. These are excluded regions affected by social violence due to past conflict. This article describes and analyzes the characteristics and the impact of training programs on participants and the population. Furthermore, this article reflects on how to develop vocational training to foster and recreate knowledge in a way that avoids reproducing relations of domination. The contribution of Community Psychology is highlighted, as well as the professional, political and personal training in Community Psychology.

Keywords: Community psychology, training programs, strengthening of local capacities.

Contribuições e reflexões da formação em psicologia comunitária em regiões do Peru

O Peru é um país que demonstra crescimento macroeconômico significativo, mas que não tem diminuído as distâncias de desigualdade existentes no país. Buscando colaborar com a capacitação e formação de recursos humanos nas regiões, o Mestrado de Psicologia Comunitaria da PUCP desenvolveu diferentes programas de formação nas regiões de Cusco, Ayacucho e Huancavelica, zonas excluídas e caracterizadas por uma violência pós conflito. Este artigo descreve e analisa as características e o impacto dos programas de formação nos participantes e na população. Apresenta uma reflexão sobre como desenvolver a formação profissional para construir e recriar o conhecimento de forma que não tenha a reprodução de relações de dominação e comprove a contribuição da psicologia comunitaria através dos fortalecimentos locais, assim como o caráter profissional, político e pessoal na formação em PC. Palavras-chave: psicologia comunitaria, programas de formação, fortalecimento de capacidades locais.

El contexto peruano se encuentra marcado por condiciones de desigualdad y exclusión (Cotler & Cuenca, 2011), en el que las mejores ofertas de estudios de especialización y posgrado se encuentran en la ciudad capital: Lima. Este centralismo acarrea una serie de dificultades, siendo las más significativas aquellas relacionadas a la gestión del talento en regiones, relegando nuevamente el capital local al foráneo e incentivando la migración de los profesionales desde las urbes regionales hacia la capital. Esta situación implica que el aprendizaje y conocimiento, considerado un bien preciado en el contexto sociocultural peruano (Guerra, 2014), se desplace de una comunidad o región a la gran ciudad; de modo que la identificación y manejo efectivo de los problemas de una zona específica migra, sin desarrollar una perspectiva creativa e innovadora de solución en la problemática local y regional (Beltrán, 2003).

Por ello, la propuesta de formación en regiones, desarrollada por la Maestría de Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), permite abordar esta necesidad de los profesionales de las diferentes regiones. En este artículo se presentará una reflexión sobre la experiencia de formación en psicología comunitaria (PC) en tres regiones del Perú, donde se evidencia que el diálogo de conocimientos, la dimensión política y personal de la formación, así como las innovadoras estrategias de enseñanza-aprendizaje, generan cambios significativos y satisfactorios en los participantes (Rodríguez, Pérez, Prieto & López, 2015).

Según el Banco Mundial (2014), el Perú es considerado un país de renta media, con un PBI per cápita de US\$ 11.6; sin embargo, diferentes indicadores económicos y sociales evidencian la existencia de marcadas brechas económicas y sociales que ubican al Perú entre los países más inequitativos de Latinoamérica (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014). En ese mismo sentido, Azpur (2005)

señala que “una característica estructural de la sociedad peruana es la concentración del poder político y económico, lo que ha generado un profundo desequilibrio entre Lima y las regiones. Se pone así en evidencia que la exclusión social y económica tiene también una dimensión territorial” (p. 1). La exclusión y discriminación, no solo de género, sino también racial, étnica y geográfica divide de manera determinante a la sociedad peruana, colocando a unos —indígenas y pobres— en el lugar del no saber, de la carencia y de la falta de recursos (Ames, 2006; Laplante & Rivera, 2006); mientras que ubica a otros, no indígenas y con recursos, en el lugar del acceso a las más diversas oportunidades de desarrollo y riqueza, centralizada en las grandes ciudades del país.

La formación universitaria repite algunas de las características señaladas anteriormente como la no inclusión, el centralismo y las desigualdades educativas (Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2007). En respuesta a esto, la PC busca responder a los diferentes problemas psicosociales con énfasis en la praxis. Los programas de formación de posgrado de PC requieren generar estrategias para implementar propuestas de formación en regiones del Perú que vayan acorde con los postulados éticos y políticos de la PC (Rodríguez, Pérez, Prieto y López, 2015). Por ello, buscamos fortalecer procesos de transformación social con una perspectiva crítica en cuanto a los procesos de construcción de conocimiento; así como la visibilización de las relaciones de poder que aparecen en el encuentro de la academia con las poblaciones. Wiesenfeld (2011) la define como una psicología de la acción para la transformación basada en la participación, donde “...investigadores y sujetos están del mismo lado en la relación de estudio, pues ambos forman parte de la misma situación” (Montero, 1984, p. 399).

De Sousa (2007) propone una ecología de saberes, es decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera hacia adentro de la universidad; el cual consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y “los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (p. 67). Formar en PC implica reconocer

el poder —del supuesto saber— y ser capaces de reconocer también otros conocimientos, y otras formas de acercarse a las problemáticas y de dialogar (Velázquez, 2007a; Velázquez, Rivera & Morote, 2016, en prensa). Esto lleva a generar espacios de reflexión en los que esos otros conocimientos se expresan y generen una comprensión situada de las problemáticas locales. Esta propuesta de una educación respetuosa de las diferencias, y que reproduce relaciones democráticas, repercute directamente en los equipos de formación y en sus capacidades creativas y de relación, lo cual más tarde se reproducirá también en formas de interacción con la población con la que se trabaja.

Desde los estudios de poder, se puede señalar que a nivel de las sociedades se proyecta el poder también sobre la vida de las personas, lo que lleva al control y administración de la población mediante diversos discursos y técnicas (Foucault, 1992). La intervención del poder en la vida humana ha sido una práctica habitual en la historia occidental; esto genera, como plantea Foucault (1992), el biopoder haciendo alusión al poder que se establece para decidir sobre la vida de las personas (Arribas, Cano & Ugarte, 2010).

Además, como señalan Velázquez, Escribens y Fernández (2007), el poder se expresa en “la violencia y la colonialidad como un problema de saberes y lugares, desde donde se coloca el yo que tiene, que sabe. Toda forma de relación implica un ejercicio de poder de unos sobre otros, queremos no reproducir dicha relación hegemónica, sino partiendo del reconocimiento, evidenciar la alteridad, incluso al interior de uno mismo” (p. 7). Tenemos una postura crítica frente a la colonialidad del conocimiento que opera en tres niveles: saber, ser y poder; en el que se discrimina a las personas y sus conocimientos, y en ese sentido, no basta reconocer la diferencia y buscar validarlas sino que es central generar políticas orientadas a disminuir las brechas poder (Kagan, Burton, Duckett, Lawthom & Siddiquee, 2011; Aguerre, 2011). Se requiere trascender la interculturalidad como discurso funcional y concebirla en el marco de un proyecto político de decolonialidad (Walsch, 2009).

Por otro lado, el enfoque de capacidades en América Latina resulta ser un tema estratégico para repensar las intervenciones de desarrollo social y bienestar integral de las comunidades (Reygadas, 2011). Las personas deben adquirir más conocimientos, competencias y aptitudes para fortalecer sus capacidades. En ese sentido, es ineludible para el desarrollo de un país proporcionar un entorno adecuado para el fortalecimiento de capacidades (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2014). Estos procesos de fortalecimiento de capacidades permitirán enfocar no solo en los productos, sino en el proceso en el cual los participantes se vinculan de manera diferente en un sentido de colaboración y participación; a la vez estos procesos de fortalecimiento elevan las capacidades técnicas para el apoyo en formulación e implementación de políticas públicas, para la difusión de conocimientos, la formación de alianzas y la ejecución de programas.

Nelson y Prielleltsky (2005) manifiestan que es importante que nos hagamos cargo de nuestro lugar y posición en la disciplina y en la sociedad. Esto solo es posible si se reconocen la subjetividad y la conexión con lo profesional, lo personal y lo político. Un trabajo con enfoque comunitario requiere contar con un personal empático y capacitado que se convierta en instrumento de la intervención comunitaria (Martínez, 2006; Vega, Valz Gen, Rivera & Moya, 2005); por lo tanto, es importante reflexionar sobre cómo influyen los patrones de conducta poco estimulantes que existen en algunas instituciones y centros laborales que realizan trabajo con las comunidades. Por ejemplo, analizar diversos temas cómo la exclusión, la poca disposición a la escucha o el débil respeto mutuo, puede repercutir directamente en su trabajo con la comunidad, dada la estrecha relación que tiene con la atención que se dirige a la población (Morales, Perez & Menares, 2003).

Los programas de formación en psicología comunitaria siempre deben de contemplar un espacio de cuidado de equipos con los participantes, los facilitadores comunitarios requieren tener un soporte y un cuidado periódico de tal manera que su trabajo sea de óptimo nivel para trabajar con la población y cuenten con espacios para revisar la praxis (AMARES, 2007; Grupo de Trabajo de Salud Mental, 2006; Rivera,

Velázquez & Morote, 2014; Velázquez, Rivera & Custodio, 2015); caso contrario, la población recibirá a facilitadores que están menos proclives a ofrecer un trato dignificante a las víctimas. Ya que es central cuidar a la población con la que trabajamos (Beristain, 2004; Montero, 2006; Morales & Lira, 1997), es importante ofrecer la mejor calidad de servicios y asegurar las mejores condiciones de trabajo para el equipo local (Morales et al., 2003), de allí que resulta clave incorporar el cuidado de los profesionales que trabajan con enfoque comunitario, en especial si es con poblaciones en vulnerabilidad o víctimas de violencia.

Estas consideraciones de la formación en PC cobran mayor relevancia según el contexto. En nuestro país se trata de regiones pobres y excluidas, que no cuentan con universidades públicas que ofrezcan formación de psicología en pregrado ni en posgrado. Se trata, además, de regiones severamente afectadas por el conflicto armado interno peruano (1980-2000), el cual dejó como saldo el mayor número de víctimas de toda la historia de la república peruana y puso sobre el tapete la condición de pobreza y exclusión de hombres y mujeres de zonas rurales, ya que las víctimas fueron en su mayoría varones (75%), quechua-hablantes, y cuya ocupación principal era la agricultura. Además, amplios sectores de la población de estas regiones afectadas por la violencia sufren alguna secuela en su salud mental. Con respecto a ello, el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR, 2003) revela la existencia de desconfianza, miedo, desesperanza, rencor y ruptura de las relaciones sociales. La misma situación se refleja en los datos del Estudio Epidemiológico de Salud Mental (Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchi, 2009) que denota graves problemas psicosociales asociados a la violencia familiar, sexual, violencia contra la mujer, desconfianza, ansiedad, etc.

En este contexto de posconflicto armado interno, la CVR (2003) plantea la necesidad de intervenciones centradas en enfoques comunitarios, las cuales incluyen diagnósticos participativos, propuestas consensuadas y dialogadas, campañas de impacto social, experiencias de reconstrucción de memoria histórica, proyectos de creatividad y arte, entre otras (Custodio, Rivera-Holguín, Seminario, Arenas & Urruchi,

2015; Velázquez & Fernández, 2015), a fin de favorecer el reconocimiento, la identidad cultural, el sentido de pertenencia comunitario, la identificación y revalorización de los recursos y capacidades locales.

Creemos que la universidad tiene un rol múltiple y, entre sus funciones psicosociales, se vincula con su entorno y trata de responder a los problemas centrales del país. Esto cobra más sentido en el caso de la formación en psicología comunitaria; no obstante, nos preguntamos, citando a Martín-Baró (1986), "... si con el bagaje psicológico que disponemos podemos decir y, sobre todo, hacer algo que contribuya significativamente a dar respuesta a los problemas cruciales de nuestros pueblos" (p. 221). Por ello, asumimos el desafío de no quedarnos solo en el aula de las universidades de Lima, sino plantear procesos de formación en regiones, sin perder de vista el reto que supone la interculturalidad. Como señala Ansión (2000) "la interculturalidad se convierte en principio orientador, en esfuerzo positivo por trabajar la relación, lo que supone también trabajar por crear las condiciones sociales para que este proceso se dé en un contexto que permita un verdadero respeto mutuo" (p. 42). Esto implica que se generará un proceso de transformación no solo de las personas sino también de los ambientes y de las relaciones, en donde no solo se utilizan recursos metodológicos clásicos sino también expresivos y artísticos; asimismo se analiza y discute cómo la ruptura de las expectativas y la apertura a los aprendizajes significativos permiten la creación de nuevos caminos de inserción profesional (Cupertino, Rezende & Nisencwajg, 2008).

La psicología como disciplina tiene el imperativo ético de plantearse preguntas y cuestionar sus prácticas para generar propuestas sobre cómo aportar al desarrollo del país, cómo abordar estas problemáticas y no mantenerse ajena a ellas, de aquí se deriva que el desarrollo de la PC en el Perú es una necesidad. Nos preguntamos, entonces, ¿desde dónde y cómo se construye el conocimiento en PC? ¿Cómo se produce el conocimiento de PC en un país como el Perú? ¿Qué tipo de conocimiento se propone actualmente? ¿Se incluye una propuesta de construcción de conocimiento a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias o las propuestas de formación actuales están

reproduciendo las asimetrías históricas y hegemónicas sin recoger el diálogo de saberes que corresponde a una nueva tendencia teórica que se crea a partir de la práctica?

El presente estudio da cuenta de estrategias formativas en psicología comunitaria en diferentes regiones del Perú que servirán de base para futuras aplicaciones de la disciplina y futuros desarrollos académico-teóricos. Los programas de formación en PC han sido diseñados y coordinados por la Maestría de Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Cabe señalar que este programa de posgrado es el único de PC en el país. Por ello en coordinación y con el apoyo de otras instituciones —universidades de regiones, ONG locales y cooperación internacional— se han desarrollado tres programas de formación en Cusco, Ayacucho y Huancavelica.

Dado el rol que cumple la universidad para hacer frente a las necesidades del ámbito social en nuestros países, se ofrecen estos programas en las regiones en situación de mayor vulnerabilidad en el Perú. La finalidad es capacitar a los profesionales en PC con una perspectiva de derechos humanos, género, interculturalidad y psicosocial, y que realicen incidencia política en temas relacionados con la búsqueda de bienestar en la población.

Método

A continuación describiremos los tres programas de formación llevados a cabo por la Maestría de Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Estas propuestas formativas incluyeron la realización de un diagnóstico previo respecto a las necesidades formativas para profesionales en dichas regiones, estos diagnósticos incluyeron entrevistas y grupos de discusión con profesionales de diversas disciplinas involucrados en el quehacer comunitario, en los cuales se plantea la demanda de una formación especializada en psicología comunitaria, reflexión crítica sobre la praxis desarrollada en campo y la necesidad de espacios de diálogo entre la academia y los profesionales de las regiones,

que vienen desarrollando un trabajo comunitario en instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

Adicionalmente, los diagnósticos en las regiones plantearon un reto para el programa de formación, pues mostró que era necesario repensar el plan de estudios de la Maestría de Psicología Comunitaria implementado en Lima y adaptarlo a la realidad, a la cultura y al contexto local, así como generar estrategias metodológicas en las cuales se integre y valide las diferentes formas de pensar, sentir y creer; de tal forma que se articule los diferentes conocimientos y praxis.

Los tres programas de formación se dieron de forma presencial en cada una de las regiones: Cusco, Ayacucho y Huancavelica (Ver tabla 1). Se contó con un total de 100 estudiantes y participaron 29 docentes PUCP en el dictado de las clases. Al finalizar cada programa se llevaron a cabo diferentes sistemas de evaluación de la puesta en marcha así como del impacto del mismo entre los participantes. Estas experiencias han sido motivo de publicaciones académicas que analizan dos de los tres programas realizados, las cuales han sido difundidas en cada región como parte de la devolución de resultados y de la contribución académica a los profesionales implicados en el trabajo comunitario (Franco, 2013; Rivera & Velázquez, 2015).

Tabla 1

Características de los participantes de los programas de formación

Región	Edad promedio	Hombres	Mujeres	Total	Profesiones
Cusco	34 (24 mín, 56 máx)	18	27	45	Psicólogos, trabajadores sociales, obstetras, docentes universitarios
Ayacucho	31 (24 mín, 60 máx)	3	24	27	Psicólogos, trabajadores sociales, enfermeras, obstetras, docentes universitarios, ingenieros y comunicadores
Huancavelica	32 (28 mín, 50 máx)	6	22	28	Psicólogos, médicos, trabajadores sociales y enfermeras

En Cusco se realizó el Programa de Formación en Salud Mental Comunitaria para la atención de las secuelas de la violencia política, el cual se llevó a cabo entre marzo del 2012 a junio 2013 (16 meses). Este programa fue organizado desde la Maestría en Psicología Comunitaria en alianza con la Universidad Andina del Cusco y el Movimiento Manuela Ramos con apoyo de la ONG Centro Andino de Educación y Promoción (CADEP), y el apoyo financiero del Fondo Ítalo Peruano. Fueron 45 participantes (Franco, 2013), profesionales que trabajan en instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales de la zona, pertenecientes al sector salud, educación, desarrollo y algunos docentes de universidades de Cusco y Apurímac.

Los cursos se organizaron a fin de ofrecer un primer semestre que puso énfasis en aspectos teóricos y metodológicos y un segundo semestre que incluyó cursos instrumentales que permitieron la aplicación práctica de los proyectos de intervención diseñados al interior del Programa. En total se ofrecieron ocho cursos (Ver tabla 2).

Tabla 2

Materias implementadas en el Programa en Cusco

Cursos
Psicología comunitaria. Comunidad, sentido de pertenencia e identidad
Salud mental comunitaria. Memoria, justicia y reparación
Secuelas del conflicto armado interno
Instancias nacionales, regionales y locales de trabajo en conflicto armado interno
Instrumentos de aproximación comunitaria
Estrategias de atención e intervención en SMC
Formulación y construcción de planes de intervención en salud mental comunitaria
Autocuidado

En Ayacucho se realizó la Diplomatura de Especialización en la atención a las personas afectadas por la violencia social en contextos de post conflicto armado interno entre 2013 y 2014, con una duración de 18 meses. Este programa de formación fue realizado por la Maestría en

Psicología Comunitaria de la PUCP en coordinación con la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) y la Universidad Católica de Lovaina (KUL). Estas tres instituciones ofrecieron un programa académico de postgrado para los profesionales de la región Ayacucho con el objetivo de fortalecer el trabajo con personas afectadas por la violencia social en un contexto posconflicto armado interno. Postularon 104 personas y fueron seleccionados 35 profesionales que trabajaban con población afectada por conflicto armado interno en instituciones públicas y ONG (Rivera & Velázquez, 2015). Al finalizar el Diplomado, se graduaron 27 estudiantes.

La Diplomatura contó con el auspicio de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga y los cursos fueron ofrecidos en su campus universitario. Los cursos se organizaron a fin de ofrecer un primer semestre que puso énfasis en aspectos teóricos y conceptuales, un segundo semestre que incluyó cursos metodológicos e instrumentales y un tercer semestre de trabajo de campo con aplicación de los programas de intervención diseñados al interior del Programa. Estos cursos además, incluyeron un componente individual que permitió articularlo a un proceso comunitario que impacte en las diferentes dimensiones de su vida profesional. En total se ofrecieron 21 créditos organizados en ocho cursos (Ver tabla 3).

Tabla 3

Cursos implementados en la región Ayacucho

Cursos
Destrezas y habilidades para la formación académica
Modelos de intervención comunitaria
Consejería: Una herramienta eficaz
Diagnóstico y estrategias de intervención
Salud mental y cultura
Intervención en situaciones específicas
Desarrollo de proyecto de intervención comunitaria y consejería
Curso de cuidado a los equipos

Estas materias implementadas permitieron afrontar las problemáticas recurrentes en la población afectada por el conflicto armado interno, en este grupo en particular, dada las características de las estudiantes participantes el trabajo demandó no solo pensar en la población sino también abordar las historias de dolor, marginación y exclusión.

En Huancavelica y a solicitud de la organización Médicos del Mundo de España y de la Dirección Regional de Salud de Huancavelica se realizó el Curso de Especialización en Salud Mental Comunitaria, el cual se realizó entre diciembre de 2014 a marzo de 2015. Se organizaron 4 módulos de capacitación, participaron 30 alumnos pertenecientes principalmente al sector salud (personal nombrado) y a ONG. En la tabla 4 se presentan los cursos ofrecidos.

Tabla 4

Cursos implementados en la región Huancavelica

Cursos
Salud mental y trabajo comunitario. Principios y enfoques para la aplicación
Diagnóstico participativo en Salud Mental Comunitaria
Construcción de la propuesta en Salud Mental Comunitaria
Taller de Cierre del curso de Salud Mental Comunitaria
Trabajo de cuidado a los profesionales

Este programa especializado se caracterizó por su carácter práctico, con una revisión teórica básica, pues se trabajaba con personal nombrado del Ministerio de Salud con la demanda de realizar implementación directa con poblaciones en condición de vulnerabilidad. La característica central de los programas de formación es que metodológicamente han sido concebidos en fases secuenciales. En la primera, se trabaja aspectos teóricos, que revisan las nociones y concepciones locales referidas al continuum salud-enfermedad, la violencia, la exclusión, la desnaturalización, la concientización, entre otros. Además, se incluyen herramientas metodológicas, como la familiarización entre los diferentes actores involucrados (equipo facilitador, comunidad, etc.),

el diagnóstico participativo de los recursos y las necesidades existentes, la formulación de planes y acciones comunitarias, estrategias de acción y monitoreo, y la evaluación participativa.

En la segunda fase, se lleva a cabo la aplicación de propuestas de acción en psicología comunitaria, como por ejemplo, planes vinculados a la disminución de la violencia en la familia, el fortalecimiento de capacidades de líderes de organizaciones sociales de base, inclusión y visibilización de la agencia social de grupos vulnerables, promoción de la defensa de los derechos humanos de víctimas de conflicto armado interno, inclusión en planes y programas públicos, así como contribución a la formulación de políticas públicas. Estas acciones se realizan con las comunidades con las que habitualmente trabajan los participantes de los programas de formación. Asimismo, el equipo docente realiza un monitoreo de la implementación de las actividades comunitarias en cada localidad.

En paralelo a estas dos fases, se ofrecen espacios de cuidado a los participantes que les permiten revisar el impacto del trabajo en su vida personal y laboral. Se busca visibilizar y analizar el impacto y la generación de cambio en los equipos de profesionales (Franco, 2013; Rivera & Velázquez, 2015), entendiendo que las condiciones de vulnerabilidad y carencia no son exclusivas de las poblaciones con las cuales se interviene, sino que también afectan a los equipos. Esto impacta en el objetivo de trabajo, en las estrategias y en la valoración de la intervención. A través de los cursos de cuidado a los equipos se busca un monitoreo permanente de las actividades en campo, descripción y comprensión del impacto de la violencia en el propio quehacer y una reflexión crítica de las responsabilidades institucionales respecto del cuidado (Velázquez et al., 2015). Además, como señala Becerra (2016) los estudiantes universitarios, sobre todo las mujeres, presentan algunas conductas de poco cuidado hacia ellas mismas, por lo cual es central incorporar dicha temática en la formación, no solo a nivel de los contenidos sino de manera específica a través de espacios de cuidado.

Resultados y discusión

A partir de estas experiencias formativas podemos señalar tres reflexiones principales: la primera son las similitudes y diferencias encontradas entre los programas de formación; la segunda es el reconocimiento como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el campo de la formación de la PC en regiones; y por último, que el producto final de los cursos formativos está en estrecha relación, no solo con el conocimiento científico, sino con lo que retorna a la población con la cual se trabaja.

Similitudes y diferencias entre los programas de formación

Un punto en común entre los tres programas de formación es el fortalecimiento de capacidades locales, porque se busca que el recurso profesional de cada región sea participe del cambio en el trabajo con población en condición de vulnerabilidad y la posterior transformación de su región. Los profesionales locales, participantes de los programas de formación son conocedores no solo de las problemáticas, sino también de la solución que se debe implementar en cada zona.

Otra coincidencia es la viabilidad de la puesta en práctica de los principios básicos de la PC. No solo a nivel de contenidos teóricos, sino también a nivel de metodologías, teoría y praxis son dimensiones que dialogan de forma constante en la disciplina. Por tanto, no se puede hablar de participación y no promoverla en el espacio de enseñanza-aprendizaje (Ansión, 2016). En ese sentido la metodología es también en sí misma un contenido que se trasmite (Saforcada & Castellá, 2008), ya que ella no es un medio para llegar a un fin, sino un fin en sí mismo, y en consecuencia, forma parte del enfoque y de los objetivos propuestos. Además, en la PC se coloca un énfasis en el qué hacer, ¿cómo hacemos lo que hacemos?, revisar el cómo nos permite encontrar nuevas formas de trabajar. Por lo tanto, la formación es un proceso de aprendizaje en sí mismo y de encuentro que se complementa con el quehacer constante y futuro (Flores, 2011; Espinosa & Velázquez, 2015).

Otra similitud que se evidencia, desde el diagnóstico previo a la implementación de los programas, es la heterogeneidad del perfil y la praxis de los participantes. Esto, por un lado, demanda a los docentes flexibilidad en el diseño de las clases así como en el manejo de las mismas; pero, por otro lado, se convierte en una ventaja, ya que permite un diálogo entre las diferentes experiencias y disciplinas. Como manifiesta uno de los participantes en Huancavelica: “al comienzo pensé que sería un curso más, pero el hecho de compartir con profesionales de otras disciplinas me ayuda a reenfocarme en lo que debo de hacer, doy valor a lo que hacen mis compañeras enfermeras” (participante programa de formación Huancavelica, 55 años).

Una estrategia interesante en las clases presenciales, es incluir la visita de otros profesionales, que han realizado intervenciones comunitarias en contextos similares. Generando con ello, un espacio de intercambio y reconocimiento mutuo que fortalece el proceso de aprendizaje, no solo en cuanto la transmisión de conocimiento sino también a nivel personal, lo cual fue expresado en las evaluaciones de cierre de los cursos formativos. Como manifiesta una estudiante de Ayacucho: “yo quiero hacer lo mismo que ha hecho nuestro invitado, me encantaría que desde mi institución pudiéramos trabajar a través de los juegos y la creatividad” (participante diplomado Ayacucho, 34 años).

Asimismo, se encuentra que los participantes buscan apropiarse del discurso dominante, dejando fuera sus propios conocimientos. Ante ello, es necesario promover un encuentro de saberes, de experiencias, ya que darles un lugar en el espacio académico supone valorar su existencia. Desde esta mirada, Butler (2002) señala que la realidad se constituye en los discursos; es decir, la realidad se construye en la relación con el otro en un contexto determinado. En palabras de un participante: “Cambié la forma de ver las cosas, desde una perspectiva amplia, dejando de lado los esquemas académicos y empezar a valorar la sabiduría local” (participante, programa de formación – Cusco).

Las diferencias se dieron por la particularidad de las necesidades locales y las características de las alianzas interinstitucionales que se dieron para cada programa de formación. En la región Cusco

la formación no contaba con una acreditación de posgrado con lo cual el impacto a nivel de la academia local fue menor así como a nivel del impacto en las políticas públicas de la región.

El programa en Ayacucho, tuvo un componente particular que no se consideró en los otros programas, el de consejería psicológica, el cual se sumó en diálogo a la propuesta de la PC. Ello fue necesario ya que Ayacucho es una de las regiones con mayores secuelas psicosociales producto de la afectación por el conflicto armado interno y el contexto de violencia social posconflicto. La preparación como consejeros pasa por un proceso de conocimiento y verbalización de las historias de vida; esta particularidad permitió trabajar el nivel de afectación del conflicto armado interno no solo en la población, sino a nivel de los participantes. La formación en consejería permite evaluar la motivación por el trabajo en derechos humanos redefiniendo los objetivos de la labor profesional.

En cuanto al programa de formación en Huancavelica, la alianza con el sector salud permitió un nivel mayor de incidencia política, pero a su vez, dada la limitación temporal —4 meses—, no se pudo trabajar a profundidad los procesos de desnaturalización y familiarización, conceptos claves de la psicología comunitaria y su quehacer, esto impidió problematizar el contexto diario para generar un cambio sostenible en los participantes y en la población.

El reconocimiento como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el campo de la formación de la PC en regiones

Los estilos de aprendizaje tienen relación con el rendimiento académico que tendrán los participantes (Blumen, Rivero & Guerrero, 2011), por tanto los programas de formación favorecen un estilo de aprendizaje colectivo que dialoga con la cultura y con la forma de trabajar en las regiones por los equipos multidisciplinares. Las relaciones interculturales se fundan sobre la base del respeto y del diálogo, que implica el derecho de poder hablar y ser escuchado, ser reconocido como el “otro” y reconocer a un “otro” como diferente. Es en esta línea, estos procesos formativos reconocen el conocimiento de los participantes y lo incorporan (Rivera & Velázquez, 2015). También

es importante tener en cuenta algunos principios que acompañan al enfoque intercultural en la educación: la significatividad de los aprendizajes (Ansión, 2016), el papel de la afectividad, la creación de situaciones de aprendizaje activo que parte de la propia experiencia, el aprendizaje colaborativo, y el desarrollo de estrategias meta cognitivas, lo cual implica la capacidad de convertir la propia experiencia en oportunidad de aprendizaje al reflexionar sobre ella críticamente (Zuñiga & Ansión, 1997); complementa esta propuesta formativa también el cuidado por el otro (Velázquez et al., 2015).

A pesar que fue uno de los ejes principales de las clases teóricas, no fue hasta la práctica que los participantes se sintieron validados en sus conocimientos. Ellos reprodujeron la dinámica que implica una apertura y un “paso al costado” para dar cabida a los otros saberes. Es así que se logró una dinámica ágil con las comunidades, quienes a su vez se sintieron en la suficiente confianza como para expresar, emplear y validar sus propios conocimientos. A través de esta experiencia formativa, uno de los participantes señala el aporte del proceso formativo en la toma de conciencia sobre su rol como agente de salud mental, “Creo que algo que no nos hemos dado cuenta que nosotros somos parte de la salud mental comunitaria en la que intervenimos, por eso es importante que nos tengamos en cuenta” (Participante, programa de formación - Cusco).

Sin embargo, desde la realidad cotidiana y específicamente en el sector salud, la interculturalidad se encuentra desconectada del resto de los problemas a los que se enfrentan las comunidades indígenas; como consecuencia, se entra en contradicción, entre otras, con las concepciones de salud de las comunidades (Boccaro, 2007). En ese sentido, la interculturalidad se convierte en una idea vaga mientras continúe obviando las relaciones de poder que generan desigualdad en el país. Teniendo en cuenta esta situación, se asume en estos programas que el reconocimiento de la diversidad es un potencial formativo y, por lo tanto, cambiar la episteme significa abrirse a los saberes locales, a los saberes otros, y en este caso fue abrirse a un debate con la cultura andina peruana (Velázquez, 2007b). En este sentido, se manifiesta:

Interculturalidad no solo es poner una lliella en la oficina o tener flores en la oficina, va mucho más allá; la salud mental de la población es escuchar, compartir y reconocer a las personas que asisten al centro de salud mental comunitario (participante de programa Huancavelica, 32 años).

Acorde a esa línea, se considera que la praxis en sí misma es conocimiento, es dar valor a la experiencia, asumir la salud desde un enfoque de persona, conectar lo ancestral y lo moderno; y de esta manera, la salud es un tema de las relaciones y no de lo intrapersonal (Martín-Baró, 2004). En este sentido, el vínculo fue el medio por el cual se establecieron los aprendizajes significativos (Rivera & Velázquez, 2015). Además, los espacios de cuidado permitieron que los participantes abandonaran la idea del psicólogo como distante, ajeno, neutral y no involucrado. Y con ello cuestionaron la formación profesional recibida en sus universidades de origen, pues los aleja de la comunidad y de sí mismos.

La movilización de los afectos es también una herramienta que se pone en juego en los procesos formativos y que facilita cambios en sus vínculos. En ese sentido, uno de los participantes señala: “Para mí lo más importante ha sido aprender a expresar lo que siento en los espacios de autocuidado, y eso lo he llevado a mi vida familiar y siento que las cosas van marchando mejor con mi hija” (participante, programa de formación Ayacucho).

Asimismo, el trabajo de la subjetividad en el programa de formación influye en el trabajo con la comunidad:

Creo que en el trabajo con la comunidad el principal problema era la convivencia diaria, no se hablaban los problemas, solo se murmuraba (...), tratamos de trabajar eso, pero en nuestro grupo de trabajo también se estaba dando y comenzamos a trabajar eso dialogando en nuestro grupo, y tuvimos buen resultado. Lo mismo tratamos de hacer en el trabajo con la comunidad y tuvimos buenos resultados (participante, programa de formación - Cusco).

Estas experiencias nos permiten reflexionar sobre la dimensión ética y política de la psicología comunitaria (Castillo & Winkler, 2010). Los espacios de cuidado a los equipos en los cuales se compartieron

experiencias de vida y sentimientos encontrados permitieron visibilizar que el conflicto armado interno no solo afectó a los otros sino a ellos mismos. Eso ha marcado su línea profesional y su compromiso con las poblaciones más vulnerables, lo cual implica un trabajo con las comunidades basado en las agencias, el reconocimiento, la participación y la posibilidad de generar cambios sociales que reviertan la opresión y promuevan el bienestar de las comunidades (Prilleltensky, 2008).

En ese sentido, el cuidado a los participantes es un eje transversal al proceso de fortalecer capacidades. Se crean espacios de cuidado para afrontar el impacto personal y profesional por el trabajo con población afectada por la violencia política y social. A lo largo de los programas de formación se han dado reuniones de cuidado con los participantes. El objetivo es lograr que cada uno asuma un compromiso con su propia salud mental. Se trata de cuidar a aquellas personas que están encargadas de cuidar a otros, lo cual supone generar y ofrecerles espacios de reflexión y cuidado emocional que repercutan en su desarrollo personal y en su práctica profesional.

Se ha encontrado que muchos de los participantes que se involucran en acciones de salud mental también han sido víctimas de violencia (conflicto armado interno, violencia de género, intrafamiliar, institucional o conflictos socio ambientales). Por lo tanto, es una premisa que al estar trabajando en temas que involucran la salud mental de las comunidades, los propios participantes deben de tener un espacio que les permita sostenerse y cuidarse. En síntesis, se busca cuidar las relaciones interpersonales dentro del equipo y las relaciones laborales y sociales que se dan al interior del grupo como al interior de cada comunidad; para esto es necesario tiempo, esfuerzo, flexibilidad y apertura para escuchar y respetar a los miembros del equipo (Morales & Lira, 1997).

En estos espacios se evidencia, entre los participantes, el impacto de la violencia en el hogar y la familia.

Recién ahora me pongo a pensar que todo lo que trabajo en los talleres y socializo aquí es parte de mi historia, yo viví la violencia política, yo fui maltratada, y ahora siento que pierdo la atención de mis hijos. Pero a través de este espacio, en el que estamos aprendiendo a cómo

comunicarnos con los demás, siento que puedo afrontar y decir abiertamente que sufro y lo que me molesta porque solo así puedo sentirme mejor (participante, programa de formación - Cusco).

Así también, uno de los participantes valora el espacio de cuidado, reflexionando acerca del involucramiento en la vida de la comunidad con la que trabaja.

Como podíamos ver en el ejercicio diario que muchas veces nosotros mismos, podemos estar vulnerando los derechos más básicos y como nuestra historia marca, en muchas ocasiones, nuestras pautas de trabajo. Y aquí es donde entra a tallar el espacio de autocuidado, tan importante y casi indispensable en los equipos de trabajo; este espacio nos brindó un tiempo para pensar, reflexionar y proponer alternativas de solución a problemas que muchas veces los vemos tan lejanos (participante, programa de formación - Cusco).

Además permite, analizar y compartir las diferentes estrategias para afrontar los recuerdos dolorosos y las situaciones críticas laborales que tienen que abordar a diario.

...fue muy importante compartir eso que nos pasa en el trabajo y que influye en nuestras vidas diarias, en este espacio que compartimos todas veo que no solo soy yo que paso por estos temas dolorosos y que como ustedes busco solucionarlos por el bien de la señora que nos pide ayuda, nuestros compañeros de trabajo, nuestras familias y nosotras mismas (participante, programa de formación - Ayacucho).

Se asume que ningún proceso de formación es neutral, por ello, rescatamos la importancia del contexto y de la subjetividad implicada. Tradicionalmente, el conocimiento se postula como una creación de un sujeto que observa una realidad, la describe y la analiza. Esto invisibiliza la relación de poder entre aquel que crea el conocimiento y el objeto de estudio. Se genera así una relación distante entre aquel que crea, el sujeto (masculino, eurocentrado, etc.), y el objeto de estudio. Esta supuesta neutralidad tiene implícita la idea de que no hay subjetividad de por medio en la construcción de conocimiento porque es

una actividad puramente racional. Es importante, entonces, cuestionar la supuesta neutralidad desde la cual se construyen las ideas y darle un lugar a la subjetividad en el proceso de construcción de conocimiento. Como señala Velázquez (2004) creemos que toda narrativa se construye en la relación con el otro y, por ello, no podemos perder de vista a la persona y su subjetividad. Podemos mencionar, entonces, que se trata de una subjetividad encarnada; siguiendo a Neira (2012), es cambiar del “Ojo que mira al ojo que toca”, se trata de no solo focalizar en la palabra sino en la experiencia en sus distintas comprensiones.

Si se asume esta perspectiva, se aprecia el valor de la subjetividad, en tanto se logra validar la experiencia personal y grupal del impacto de la violencia en la promoción de la salud mental (Custodio et al., 2015). En ese sentido, se ha trabajado considerando su propia afectación, se ha validado a lo largo del proceso de formación, logrando dar mayor relevancia a diferentes aspectos del cuidado personal básico (dormir, alimentación, recreación, compartir con la familia, escuchar a su cuerpo, etc.) y se ha visibilizado el efecto que esto tiene en su propia vida.

En el caso de los programas de formación desarrollados, se reconoce las relaciones de poder entre los participantes y el equipo docente, con el objetivo de evidenciar las estructuras políticas de dominación desde las cuales se construye el conocimiento. El paradigma moderno de la ciencia, en el que se enmarca la psicología tradicional, se basa en principios como neutralidad y objetividad, los cuales ya no pueden ser reconocidos como tales, ya que hay un *continuum* entre el sujeto que construye conocimiento y aquello sobre lo que se pronuncia (Quijano, 1992). En la producción de conocimiento se pone en juego las relaciones de poder y emerge la posibilidad de cuestionar los supuestos dualismos y verdades del saber. Apostamos por una mirada crítica que cuestione nuestro rol como formadores y académicos y permita crear otras posibilidades de conocimiento desde la praxis. Nos ubicamos en una psicología comunitaria que busca un cambio social a través de la recuperación y potenciación de las propias capacidades de los individuos para transformar las condiciones adversas sociales, económicas, culturales y políticas en que se encuentran. De esta forma, se parte de una

comprensión del ser humano como agente y responsable de su propio destino y de la transformación social a la que aspira (Montero, 2003).

La propuesta de formación requirió un diseño pedagógico que cuestione el conocimiento unilateral y promueva la discusión del conocimiento hegemónico, generando espacios de cuestionamiento crítico y de valoración del conocimiento experiencial, sobre todo en contextos diversos e interculturales como estos (Burton & Kagan, 2005; Velázquez et al., 2007; Walsch, 2009). La interiorización de esto se refleja cuando los propios participantes, al realizar los trabajos comunitarios, cuestionen su rol de poder frente a las comunidades. En ese sentido, es clave revisar las atribuciones que se tiene sobre la población. En palabras de un participante "...cuando los vemos solo como víctimas no podemos ver sus capacidades, los vemos como "pobrecitos", y queremos resolverles sus problemas" (Participante, programa de formación - Ayacucho).

Este cuestionamiento de las relaciones de poder en los procesos de formación nos permite construir, y contribuir a crear una sociedad académica respetuosa de la diversidad y de los procesos de las comunidades, así como de los procesos de transformación y cambio social.

Proponiendo cambios: proyectos de intervención comunitaria

Un punto importante de cada uno de los cursos en nuestra formación, es la importancia de devolver a la población parte del conocimiento adquirido. Esto implica desarrollar no solo un aspecto teórico sino práctico, en el cual se deben ampliar los abordajes y recurrir a otras disciplinas porque la complejidad de nuestra realidad plantea retos y necesidades que no se pueden abarcar desde una sola mirada por lo que el diálogo interdisciplinario es fundamental (Ansión, 2016). Se requiere integrar el conocimiento científico o académico al conocimiento tradicional —también llamado saberes otros— (Balcázar, 2004; Davidson et al., 2006).

Son realidades complejas a las que buscamos aproximarnos desde nuestra propia implicación. Y ello supone repensar nuestros principios epistemológicos y los paradigmas de aproximación y comprensión de la

realidad. Como señala Law "...el mundo está también texturizado de modos bastante diferentes. Por tanto el argumento es que los métodos académicos de investigación realmente no captan tales modos. Pero, entonces, ¿cuáles son las texturas que ellos están dejando fuera, perdiendo" (Law, 2004, p. 2). De acuerdo a lo anterior, creemos que lo que se pierde es lo emocional, la vivencia personal, el encuentro. Por ello, en las propuestas metodológicas creadas para regiones fue necesario lo vivencial, el establecimiento de un vínculo real y tomar en cuenta las propias emociones para pensar cómo esto que me mueve a mi le puede estar afectando a la comunidad.

Se plantearon 19 proyectos de salud mental comunitaria los cuales se desarrollaron en el lapso de los últimos cinco años, planteados desde los mismos estudiantes para diferentes colectivos de las zonas señaladas. Esto permitió que los conocimientos adquiridos se devuelvan a la comunidad, se incida en las políticas públicas y se comience a trabajar de manera más coordinada con diferentes instituciones.

Consideraciones finales

Como señala Ortiz (2015) este tipo de experiencias formativas nos permite analizar la proximidad de nuestras prácticas con "las declaraciones de valores y aspiraciones que han caracterizado nuestro quehacer" (p. 207). En el Perú, el fortalecimiento de capacidades es una apuesta ética y política; no es solo una réplica de capacitaciones, sino un encuentro formativo que posibilita un cambio en el equipo docente y en los participantes, a fin de responder mejor a problemáticas concretas de las poblaciones más vulnerables del país. La formación constituye en sí misma un proceso transformador que busca generar un impacto liberador en los participantes, en la comunidad y en la academia.

Los procesos de formación suponen un encuentro de conocimientos, en el cual los participantes toman distancia del discurso dominante y poco a poco revaloran sus propios saberes. Las estructuras de poder comienzan a romperse para dar lugar a un participante activo que comienza a ejercer, a través de la apropiación del espacio grupal, una ciudadanía democrática y una actividad profesional responsable.

Retomando lo propuesto por Ortiz (2015), la psicología comunitaria como disciplina busca una formación con el ejercicio de una práctica con pasión, compromiso y con el mayor rigor científico.

La propuesta metodológica no es un medio sino una praxis en sí misma, es también un contenido que permite tener un abordaje pertinente y adaptado a la realidad local, a un “mundo real”. El énfasis de este quehacer se encuentra en la transformación social, lo que lleva a las preguntas: cómo hacemos lo que hacemos y en el encontrar nuevas formas de hacer.

Se trata de programas formativos no solo teóricos sino también prácticos, donde se logra simultáneamente afianzar conocimientos y anclarlos en la realidad. A lo largo de los programas, se ejecutan planes de intervención comunitaria que permiten responder a problemáticas identificadas por las comunidades y, a la vez, validar la experiencia de cada uno de los participantes y resaltar las propuestas que son innovadoras, en la medida que estas recogen los conocimientos locales.

La formación desde lo comunitario no solo tiene un impacto en lo laboral, sino también en lo personal y en lo social. Dada esta realidad, en los procesos de formación se propone el cuidado a los equipos para contar con un espacio donde trabajar los temas críticos que impactan directamente en la praxis de los participantes. Se trabaja no solo lo cognitivo, sino también lo emocional, pues ambas dimensiones se implican mutuamente. Por todo ello, este tipo de acciones debe ser incentivado como parte de cada uno de los proyectos comunitarios a implementarse.

Desde la cultura, es posible asomarse a la vida cotidiana, a los procesos de la socialización y a las interacciones comunicativas, marco dentro del cual se diseñan retos y compromisos. Siguiendo a Mejía y Awad (2001), en cierta forma, los aspectos culturales y de contexto son el telón de fondo, el tejido básico, sobre el cual se articula todo proceso y toda acción educativa popular, ya que permiten la incorporación de dimensiones de vital importancia como son el sentido de pertenencia, la identidad y los procesos de comunicación.

Referencias

- Aguerre, L. (2011). *Desigualdades, racismo cultural y diferencia colonial. desiguALdades.net Working Paper Series, 5*, Berlin: desiguALdades.net Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America. Recuperado de: http://www.diss.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUODOCS_derivate_000000001970/5_WP_Aguerre_Online.pdf
- AMARES (2007). *Guía de capacitación para la intervención en Salud Mental Comunitaria*. Lima: Ministerio de Salud, Programa de apoyo a la Modernización del Sector Salud y su aplicación en una región del Perú.
- Ames, P. (2006). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP.
- Ansi3n, J. (2000). Educar en la interculturalidad. *Revista P3ginas* 165(25), 40-47.
- Ansi3n, J. (2016) *Justicia intercultural y bienestar emocional: v3nculos para el reconocimiento en Ayacucho*. Lima: Fondo Editorial PUCP (en prensa)
- Arribas, S., Cano, G. & Ugarte, J. (2010). *Hacer vivir, dejar morir: biopol3tica y capitalismo*. Madrid: CSIC-Editores de La Catarata.
- Azpur, J. (2005). *Descentralizaci3n y regionalizaci3n en el Per3*. Lima: Grupo Propuesta Ciudadana.
- Balc3zar, F. (2004). Reflexiones sobre el marco conceptual. En I. Serrano-Garc3a, *Dos d3cadas de desarrollo de la psicolog3a social comunitaria: de Puerto Rico al mundo*. (pp. 159-170). Puerto Rico: Versi3n electr3nica CD.
- Becerra, S. (2016). Descripci3n de las conductas de salud en un grupo de estudiantes universitarios de Lima. *Revista de Psicolog3a*, 34(2), 239-260. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.001>
- Beltr3n, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educaci3n*, 332, 55-73.
- Beristain, C. (2004). *Reconstruir el tejido social. Un enfoque cr3tico de la ayuda humanitaria*. Barcelona: Icaria.

- Blumen, S., Rivero, C. & Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), 225-243.
- Boccaro, G. (2007). Etnogubernamentalidad: la formación del campo de la salud intercultural en Chile. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 39(2), 185-207.
- Burton, M. & Kagan, C. (2005). Liberation social psychology: learning from Latin America. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15(1), 63-78. <https://doi.org/10.1002/casp.786>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Castillo, J. & Winkler, M.I. (2010). Praxis y ética en psicología comunitaria: representaciones sociales de usuarias y usuarios de programas comunitarios en la región metropolitana. *Psykhe*, 19(1), 31-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100003>
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) (2003). *Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación*. Lima: CVR.
- Cotler, J. & Cuenca, R. (Eds.) (2011). *Las desigualdades en el Perú: balances críticos*. Lima: IEP.
- Cupertino, Ch., de Rezende, C. & Nisencwajg, G. (2008). Hacia un quehacer psicológico creativo: la preparación para la atención a la diversidad. *Revista de Psicología*, XXVI(1), 63-92.
- Custodio, E., Rivera-Holguín, M., Seminario, M., Arenas, E. & Urruchi, P. (2015). Women's Participation in a Postconflict Community in Peru. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 43(4), 279-290. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.973298>
- Davidson, H., Evans, S., Ganote, C., Henrickson, J., Jacobs-Priebe, L., Jones, D., Prilleltensky, T. & Riemer, M. (2006). Power and action in critical theory across disciplines: Implications for critical community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 38, 35-49. <https://doi.org/10.1007/s10464-006-9061-4>

- De Sousa, B. (2007). La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo__xxi-.pdf
- Espinosa, A. & Velázquez, T. (2015) Community Psychology and the Need for Community Participation in Peru. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 43(4), 235-237. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.973299>
- Flores, J. (2011). *Psicología y praxis comunitaria: una visión latinoamericana*. Cuernavaca: Latinoamericana.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad* (Vol. 1). México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Franco, R. (2013). *Sistematización del programa de formación en salud mental comunitaria para la atención de las secuelas de la violencia política*. Lima: Movimiento Manuela Ramos, CADEP y FIP.
- Grupo de Análisis para el Desarrollo (2007). *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE.
- Grupo de Trabajo de Salud Mental (2006). *Salud mental comunitaria en el Perú. Aportes temáticos para el trabajo con poblaciones*. Lima: Proyecto AMARES.
- Guerra, E. (2014). *Las redes que crean capacidades: el caso de la Red Peruana de Universidades*. Maestría de Políticas y Gestión Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado / Universitat de Barcelona, Másteres y Posgrados. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5687>
- Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchi (2009). Estudio epidemiológico de salud mental en la sierra rural 2008. *Anales de Salud Mental*, XXV(1 y 2).
- Kagan, C. M., Burton, M., Duckett, P. S., Lawthom, R. & Siddiquee, A. (2011). *Critical community psychology*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Laplante, L. & Rivera, M. (2006). The Peruvian Truth Commission's mental health reparations: empowering survivors of political

- violence to impact public health policy. *Health and Human right*, 2(9), 136-163. <https://doi.org/10.2307/4065405>
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in social science research*. New York, NY: Routledge.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín Psicología*, 22, 219-231.
- Martín-Baró, I. (2004). *Sistema, grupo y poder: Psicología social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA.
- Martínez, V. (2006). *El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a la comunidad*. Santiago: Universidad de Chile.
- Mejía, M. & Awad, M. (2001). *Pedagogía y metodologías en educación popular: La negociación cultural*. La Paz: CEBIAE.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: método de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Morales, G., Perez, J. & Menares, M. (2003). Procesos emocionales de cuidado y riesgo en profesionales que trabajan con el sufrimiento humano. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII(1), 9-25.
- Morales, G. & Lira, E. (1997). Dinámicas de riesgo y cuidado de equipos que trabajan con situaciones de violencia. En E. Lira (Ed.), *Reparación, derechos humanos y salud mental* (pp. 105-121). Santiago: CESOC.
- Nelson, G. & Prilleltensky, I. (2005). The project of community psychology: Issues, values and tools for liberation and well-being. *Community Psychology. In pursuit of liberation and well-being*, 23-44.
- Neira, Eloy (2012). *Enfoques de la Dirección Académica de Responsabilidad Social*. Documento interno. Lima: DARS- PUCP.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *Perspectivas económicas de América Latina: Educación, competencias e innovación para el desarrollo*. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/development/perspectivas-economicas-de-america-latina-2015_leo-2015-es
- Ortiz, B. (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.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). *Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Informe sobre Desarrollo Humano 2014. New York: PNUD.
- Prilleltensky, I. (2008). Understanding, resisting, and overcoming oppression: Towards psychopolitical validity. *American Journal of Community Psychology*, 31(1), 199-202.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 29(13), 201-246.
- Reygadas, L. (2011). La crisis de la inclusión en América Latina: cuatro vías para enfrentarla. En M. Cueto y A. Lerner (Eds.), *Desarrollo, desigualdades y conflictos sociales* (pp. 202-222). Lima: IEP.
- Rivera, M., Velázquez, T. & Morote, R. (2014). Participación y fortalecimiento comunitario en un contexto pos terremoto en Chíncha, Perú. *Psicoperspectivas*, 13(2), 144-155.
- Rivera, M. & Velázquez, T. (Eds.) (2015). *Trabajo con poblaciones afectadas por violencia política: salud mental comunitaria y consejería*. Lima: Maestría de Psicología Comunitaria PUCP, UARM y UKL.
- Rodríguez, A., Pérez, L., Prieto, M. & López, S. (2016). Caminos en la formación en Psicología Social Comunitaria: Procesos y rupturas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 5(2), 259-277.
- Saforcada, E. & Castellá, J. (Comps.) (2008). *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Vega, M., Valz Gen, V., Rivera, M. & Moya, A. (2005). *Salud mental: tarea compartida*. Lima: Proyecto AMARES.
- Velázquez, T. (2004). *Vivencias diferentes: la indocumentación entre las mujeres rurales del Perú*. Lima: DEMUS-OXFAM-DFID.
- Velázquez, T. (2007a). Reconociendo y reconstruyendo subjetividades. El encuentro con Manta. En M. Barrig (Ed.), *Fronteras interiores. Identidad, diferencia y protagonismos de las mujeres* (pp. 121-140). Lima: IEP.
- Velázquez, T. (2007b). *Salud Mental en el Perú: La experiencia en Huancavelica*. Lima: CIES, CARE, PCS.
- Velázquez, T., Escribens, P. & Fernández, A. (2007). "Haciendo encontrar nuestros corazones". *Una propuesta de salud mental comunitaria*. Recuperado de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_316548997/Tesania%20Velasquez_1671992221.doc
- Velázquez, T. & Fernández, A. (2015). Conceptions about Social Violence and Violence against Women: Community Participatory Diagnosis at Manchay, Lima. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 43(4), 252-265. <http://dx.doi.org/10.1080/10852352.2014.973307>
- Velázquez, T., Rivera, M. & Custodio, E. (2015). El acompañamiento y el cuidado de los equipos en la psicología comunitaria: Un modelo teórico y práctico. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 307-334. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>
- Velázquez, T., Rivera, M. & Morote, R. (2016, in press). Disasters and post-disasters: Lessons and challenges for community psychology (Cap. 25 Vol. II). *APA Handbook of Community Psychology*. Vol. 2. Methods for Community Research and Action for Diverse Groups and Issues, M.A. Bond, I. Serrano-García, and C.B. Keys (Editors-in-Chief).
- Walsch, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

- Wiesenfeld, E. (2011). Community Social Psychology in Latin America: Myths, dilemmas and challenges. En E. Almeida, G. Hinojosa, O. Soto, G. Inguanzo, M.E. Sánchez y C. Cuétara (Eds.), *International Community Psychology: Community approaches to contemporary social problems*. Volume I (pp. 95-122). Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Zuñiga, M. & Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

Recibido: 10 de junio, 2015

Revisado: 22 de septiembre, 2016

Aceptado: 12 de octubre, 2016