

Acción profesional en Psicología Educacional desde la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos

Professional Action in Educational Psychology based on the Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists

Recepción: 18 de agosto de 2023 / Aceptación: 22 de septiembre de 2023

Zita María Teresa Juliá Jorquera¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.766>

Licencia CC BY 4.0.

Resumen

En el marco de la amplia inserción profesional de psicólogos/as en el contexto educativo en Chile, se propone revisar la acción profesional en el contexto educativo nacional a la luz de la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos (IAAP y IUPsyS, 2008). Esta Declaración responde a la globalización de las sociedades y busca aplicarse en forma transcultural, ofreciendo un marco de referencia flexible para la actividad institucionalizada de psicólogos educacionales que no está suficientemente cubierta por los códigos éticos de la profesión que velan por las responsabilidades individuales. Se revisan los principios éticos de la Declaración contrastándolos con la acción de profesional en cuanto al respeto a la dignidad de las personas y los pueblos, al actuar en forma competente en el cuidado del bienestar del otro, a la integridad personal y profesional en el contexto educativo y al asumir una responsabilidad social y científica con la sociedad. Se discute en torno al compromiso ético-político de la acción-praxis de Arendt y se reflexiona sobre los desafíos éticos de las formas de profesionalización en Psicología Educacional, esbozando la concepción de prácticas basada en valores como una perspectiva de la acción profesional en el complejo contexto político de la educación.

Palabras clave: psicología educacional, ética profesional, praxis, Declaración universal de principios éticos para psicólogos, educación chilena.

¹ Psicóloga, Universidad de Chile, Doctor of Philosophy University of Wales-Cardiff, United Kingdom. Académica Universidad Central de Chile, Sede Coquimbo. Av. Miramar 5324, Dpto. 401, Coquimbo. Código postal 1780000. Correo electrónico: zita.julia@ucentral.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4013-1884>

Abstract

Within the framework of the broad professional insertion of psychologists in the educational context in Chile, it is proposed to review professional action in the national educational context in light of the Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists (IAAP and IUPsyS, 2008). This Declaration responds to the globalization of societies and seeks to apply it cross-culturally; offering a flexible framework of reference for the institutionalized activity of educational psychologists that is not sufficiently covered by the ethical codes of the profession that ensure individual responsibilities. The ethical principles of the Declaration are reviewed, contrasting it with professional action regarding respect for the dignity of people and peoples, acting competently in caring for the well-being of others, and personal and professional integrity and by assuming a social and scientific responsibility with society. The ethical-political commitment is discussed from Arendt's concept of action-praxis and the ethical challenges of forms of professionalization in Educational Psychology are reflected on, outlining the conception of Values-based practices as a perspective of professional action in the complex political context of education.

Keywords: educational psychology, professional ethics, praxis, Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists, Chilean education.

Resumo

No marco da ampla inserção profissional dos psicólogos no contexto educacional no Chile, propõe-se revisar a atuação profissional no contexto educacional nacional à luz da Declaração Universal de Princípios Éticos para Psicólogos (IAAP e IUPsyS, 2008). Esta Declaração responde à globalização das sociedades e procura aplicá-la interculturalmente; oferecer um quadro de referência flexível para a atividade institucionalizada dos psicólogos educacionais que não está suficientemente abrangida pelos códigos éticos da profissão que asseguram as responsabilidades individuais. São revistos os princípios éticos da Declaração, contrastando-a com a atuação profissional no que diz respeito ao respeito pela dignidade das pessoas e dos povos, atuando com competência no cuidado do bem-estar dos outros, e na integridade pessoal e profissional no contexto educacional e assumindo uma responsabilidade social e científica com a sociedade. Discute-se o conceito de compromisso ético-pol de práxis-ação de Arendt e reflete-se os desafios éticos das formas de profissionalização em Psicologia Educativa, delineando a concepção de práticas baseadas em valores como uma perspectiva de ação profissional no complexo contexto político da educação.

Palavras-chave: psicologia educacional, ética profissional, práxis, Declaração universal de princípios éticos para psicólogos, educação chilena.

Introducción

Desde la Reforma Educacional que comienza a implementarse en 1994 se ha visto un crecimiento sostenido del número de psicólogos y psicólogas en establecimientos educacionales en Chile. Su inserción obedece a diversas políticas que han generado nuevos espacios laborales financiados vía subsidios, lo que se ha intensificado en los últimos quince años desde la puesta en marcha de la Ley Subvención Escolar Preferencial (N° 20.248/2008). Más allá del aporte de los miles de psicólogos y psicólogas al contexto educativo, si bien esta ley recomienda el apoyo psicológico a los alumnos y a sus familias en el área de convivencia escolar, no explicita las funciones que debiesen cumplir las y los profesionales. Asimismo, las acciones profesionales quedan enmarcadas en un modelo gerencialista, definiendo la calidad desde un punto de vista económico, competitivo y centrado en los resultados (Sandoval y Lamas, 2027). La ampliación del espacio para el quehacer profesional no ha ido de la mano de un marco normativo común para la actividad de los psicólogos y las psicólogas en educación, sino más bien esta queda bajo el criterio administrativo y disponibilidad de recursos vía subsidios provenientes de las diversas políticas educativas. Pese al tiempo transcurrido y el enorme esfuerzo financiero del país para la inserción masiva de psicólogos y psicólogas en las escuelas, para el sistema educativo el rol profesional aún se muestra confuso. Las psicólogas y los psicólogos deben estar permanentemente gestionando su rol, el que puede estar solo focalizado en un trabajo individual/grupal con alumnos/as prioritarios y con necesidades educativas especiales, o puede potenciarse gestionando los aportes de la Psicología Educacional para generar una expansión cooperativa de los recursos profesionales para la mejora de las políticas, las culturas y prácticas educativas.

En este marco, se presentan las reflexiones sobre la acción de psicólogos y psicólogas en el contexto educativo, analizando el escenario de desempeño profesional en el marco de las tensiones e incertidumbres que se originan en el sistema, buscando generar orientaciones que, más allá de movilizar saberes para una actuación competente, puedan desplegar una misión profesional que actualice los valores intrínsecos de sus prácticas y contextos de actuación, aludiendo a la responsabilidad social de la profesión en educación (Juliá 2006).

Se entenderá que la acción profesional no es solo una forma de ganarse la vida o de responder al campo laboral cumpliendo con lo que dicen las normas y las políticas educativas, sino que contempla un sentido ético y político. La profesión debe revisar los fines de la educación y desplegarse como una práctica social, ética y política, interesada en la formación de las nuevas generaciones, proyectándose como una actividad transformadora y emancipadora.

Se espera que las acciones profesionales se inserten en un *ethos*, entendiendo que cada acción humana no es solo un acto individual, sino que surge de una configuración relacional construida intersubjetivamente y que forma parte de la propia identidad (Sánchez, 2015). Así, integrando el ser y el hacer en el contexto educativo que habitamos, conocemos y valoramos junto con otros, se plantea una reflexión que pueda contribuir a “anteponer al *ethos* burocrático –el que solo considera el mínimo legal necesario para el desarrollo de un rol público–, por un *ethos* de calidad –el que está interesado en las personas concretas, ‘de carne y hueso’, siempre atento a las controversias y peculiaridades que el mundo de lo humano presenta” (Cortina y Conill, 2000 p.28). En el curso de esta reflexión se proyecta también una mirada crítica sobre el propio *ethos* disciplinario y profesional, buscando razones que justifiquen las acciones y que permitan anticipar sus consecuencias, analizando la experiencia moral y prescribiendo modos de comportamiento justificable, “el por qué debo hacer, más que el qué debo hacer” (Cortina, 2010, p. 33).

En toda acción profesional, lo ético surge como un quiebre, como la emergencia de un nuevo nivel reflexivo. En el momento de incertidumbre y suspenso, en medio de la interrelación e interdependencia entre saberes subjetivos, científicos y prácticos, emerge la reflexión ética, generalmente silenciada (Cuadra et al., 2017). Cuando es necesario que la o el profesional tome una decisión situada en contexto, cuando enfrentan problemas que implican respuestas morales y axiológicas, la reflexión ética se manifiesta como una decisión de mayor complejidad, más articulada con cadenas de relaciones, de un ejercicio profesional sustentado en la reflexión. Esta reflexión se sitúa concretamente en las prácticas de psicólogos/as e históricamente interactúa con un contexto educativo dinámico y complejo; con distintas raíces sociopolíticas, propuestas curriculares y concepciones ontológicas y epistemológicas que sustentan las nociones sobre el aprendizaje y el desarrollo humano.

Si se examina cuál es la acción del psicólogo tradicionalmente designada por el sistema educacional, se observa que ella ha estado focalizada en un trabajo centrado en las dificultades de los alumnos, tanto a nivel de su rendimiento como respecto de su adaptación al contexto escolar. En la historia de la relación entre psicología y educación (Salas et al., 2018), desde los fines del siglo XIX se advierte una caracterización del estudiante desaventajado en los manuales de las Escuelas Normales chilenas. A inicios del siglo XX, con la incorporación de la psicología experimental a las pedagogías, se evidencia una marcada influencia de la psicología en una educación conceptualizada como motor de desarrollo social. En este contexto histórico se “discute el impedimento que constituían aquellos factores preexistentes de carácter hereditario, asociados a anormalidades psíquicas o fisiológicas, para obtener el desarrollo del educando” (Salas et al., 2018, p.6). Así, previo a la creación de las primeras carreras de psicología, el psicodiagnóstico ya estaba instalado en la historia de la psicología en Chile, considerándose como un adelanto para responder a las necesidades específicas de las y los estudiantes que presentaban desventajas, trastornos o discapacidades.

Avanzado el siglo XX, con la emergencia de la perspectiva crítica de la educación, estas prácticas comienzan a ser cuestionadas. Tal es el caso de los planteamientos de Bernstein (1986) con su crítica de la “educación compensatoria” y de Bourdieu (1986/1990) sobre el “racismo de la inteligencia”. Y, en el país, esta crítica se alimenta del develamiento de la inequidad mediante los estudios etnográficos de la escuela (López et al., 1984, entre otros). Ello lleva a un cuestionamiento del rol del diagnóstico psicológico en la segregación y exclusión de niños, niñas y adolescentes (NNA) (Juliá, 1991) y de la centralidad de las capacidades del alumno/a como responsables de su fracaso escolar (Baltar y Carrasco, 2013; Pérez, 2016). Por otra parte, con el desarrollo la psicología cognitiva se incorporan conceptualizaciones como la cognición social y cálida (Schwarz, 1998) y, bajo la influencia vigotskiana, la concepción de cognición distribuida (Cong-Lem, 2021, Salomon, 2001). Además, la aportación del enactivismo y de las emociones en el aprendizaje (Pérez-Gómez, 2012) que gradualmente cambia las atribuciones ante el fracaso escolar y, en lugar de la capacidad del individuo como una entidad racional, estable y globalizada, avanza hacia una teoría incremental más adaptativa, en la que se destacan múltiples características alterables de NNA y de los propios contextos educativos (Claiborne, 2014).

Estos y muchos cambios más afectan en ejes relevantes de la actividad de las y los profesionales y requieren de una reflexión no solo procedimental, sino también ética, revisando los propósitos que la sostienen, determinando los intereses en juego, estableciendo condiciones que favorezcan la inclusión de todos y todas en pie de igualdad. Especialmente por cuanto la inserción profesional en la institución escolar se da en un espacio de negociación de significados históricamente construidos y de atribuciones de causalidad frente al éxito y el fracaso escolar, lo que establece la forma en que cada uno encara cotidianamente el ejercicio de su profesión (Stetsenko, 2014).

A los cambios de las atribuciones del éxito escolar se suma la demanda para que las acciones profesionales se orienten hacia una educación con enfoque de derechos, haciendo suya los principios de la Convención de los derechos del niño y la niña (DDNN), ratificada por Chile en 1991. Promover, respetar y dar cumplimiento a estos derechos en y desde el contexto escolar –un espacio ideológicamente contradictorio y de una alta complejidad– se constituye en una responsabilidad del y de la profesional (Gillett-Swan y Sargeant, 2018; Gómez de la Torre Vargas, 2018). Se requiere trasladar esta responsabilidad a la concepción teórico-práctica con que se abordan las actividades profesionales concretas, con indicaciones precisas de cómo se deben realizar en cada nivel y en cada fase de las intervenciones, mostrando pasos determinados e indicadores claros para una intervención situada que considera las particularidades de la vida de NNA (Ortega-Senet et al., 2021).

Más allá de las orientaciones éticas para el desempeño de la profesión en Chile, ¿cuáles son los lineamientos éticos situados en el escenario de acción de psicólogos y psicólogas en el contexto educativo? En respuesta a esta pregunta se propone revisar críticamente y levantar lineamientos para la acción situada de las y los psicólogos educativos desde los principios de la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos (IAAP y IUPsyS, 2008).

Esta Declaración responde a la creciente transformación transcultural y globalización de las sociedades e incluye la reflexión y revisión comparada de distintos códigos de ética de diferentes países del mundo. La Declaración fue adoptada en 2008 por la Asamblea General de la International Union of Psychological Science (IUPsyS) y, el mismo año, fue considerada aplicable en forma transcultural por la Mesa Directiva de la International Association of Applied Psychology (IAAP) en Berlín, Alemania. Con el tiempo, la

Declaración ha obtenido un gran apoyo por parte de la comunidad psicológica internacional y se ha notado una elevada afinidad con los principios éticos vigentes en Sudamérica y los enunciados por el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile 1999/2008 (Ardila, 2011; Ferrero, 2014). La Declaración plantea principios éticos basados en valores humanos compartidos entre diversas culturas, sin entrar en aspectos normativos específicos (Ferrero, 2014). Esto facilita su aplicación en los diversos campos de ejercicio de la profesión, como es el caso de la psicología educacional. Los principios básicos de la Declaración son: respeto por la dignidad de las personas y los pueblos, cuidado competente del bienestar de las personas y los pueblos, integridad, y responsabilidad profesional y científica hacia la sociedad (Prentice, et al, 2017). Estos principios generales buscan orientar la toma de decisiones y guiar a las psicólogas y psicólogos hacia un comportamiento ético en todos los aspectos profesionales y científicos (Gauthier et al, 2017).

Al revisar la gran potencialidad de los principios de la Declaración para fortalecer la reflexión ética, se sondea su re-contextualización en el desempeño de la profesión en el contexto educacional chileno. Esta reflexión se ha nutrido del análisis de las principales acciones del psicólogo/a en relación con las normativas, los procesos y los diversos actores con los que se vincula, con un enfoque de derechos e interculturalidad apoyándose, también, en los principios éticos psicosociales (Sánchez, 2016) y las orientaciones éticas para la psicología comunitaria (Winkler et al., 2014).

Primer principio de la Declaración: Respeto por la dignidad de las personas y los pueblos

Este es un principio ético fundamental que proporciona los fundamentos filosóficos de los demás principios. El respeto por la dignidad reconoce el valor inherente de todos los seres humanos, sin importar diferencias aparentes o reales en relación con el estatus social, origen étnico, género, capacidades, o cualquier otra característica (IUPsyS, 2008). Este principio orienta el quehacer de la o del psicólogo educacional-escolar desde los valores que tienen que ver con el respeto a la diversidad de las personas, la confidencialidad y la privacidad, la autonomía, la equidad y la justicia.

Este principio también incluye la dignidad de los pueblos, lo que implica una aproximación intercultural que cobra interés en una sociedad cada vez más interconectada y heterogénea. Desde la perspectiva intercultural se promueve un permanente autoconocimiento de posibles sesgos, actitudes, experiencias, valores o referentes relacionados con el propio contexto sociocultural de la o del profesional que pueden interferir en la acción; un desarrollo crítico ante posturas etnocentristas y la promoción de valores interculturales básicos como la aceptación y el respeto mutuo (Dietz, 2017). Asimismo, esta perspectiva exige revisar la tendencia a reificar las distinciones sociales jerarquizadas, considerándolas como disposiciones y capacidades (Claiborne, 2014), excluyendo de las prácticas los conceptos y sus atribuciones esencialistas que se resisten a un enfoque intercultural. Este principio es esencial para proponer una educación inclusiva: las psicólogas y los psicólogos educacionales deben contar con las competencias comunicativas y críticas para reconocer y actuar en esta interculturalidad en las comunidades educativas, considerando el contexto social más amplio en el que se aplica la disciplina generando, así, intervenciones histórica y culturalmente pertinentes y situadas.

Asimismo, el primer principio cobra una gran importancia en la generación de una situación de evaluación psicológica respetuosa de la diversidad que garantice la equidad con la que NNA enfrentan este proceso. En este caso, es indispensable cuidar que el proceso no genere segregación o discriminación. Si el objetivo de la evaluación tiene un carácter inclusivo, estará orientada al diseño de programas de apoyo, a identificar fortalezas y competencias más que debilidades, estableciendo los apoyos requeridos por parte de la escuela para su inclusión (MINEDUC, Ley 20845/2015; MINEDUC, Decreto 83/2015).

Los procesos de evaluación como una práctica transformadora aportan en la tarea de superar las barreras al bienestar, la participación y el aprendizaje de NNA. Estos han avanzado tanto en el desarrollo psicométrico (Pérez, 2016) como en las regulaciones de la evaluación en el contexto escolar, estableciendo los requisitos de las evaluaciones individuales en el sistema educativo (MINEDUC, Decreto 170/2010). Para respetar los derechos de NNA que responden a una prueba psicológica se propone seguir los Estándares Éticos de la Evaluación Psicológica planteados por la APA (2014), en especial aquellos que se refieren a los derechos de las y los evaluados. Además, corresponde asegurar que las niñas y los niños

entiendan el rol del profesional, los objetivos de la evaluación y las consecuencias de la misma, usando un lenguaje adecuado a su edad. Si bien los padres deben dar su asentimiento para llevar a cabo la evaluación, es importante escuchar al propio estudiante pronunciarse, desde su autonomía progresiva sobre su consentimiento para ser evaluado. Ello evita generar situaciones engañosas que cambien los objetivos de la evaluación, como, por ejemplo, invitar al estudiante a “jugar o a una actividad sin nota”, en un contexto evaluativo que sí tiene consecuencias, especialmente cuando los resultados de la evaluación puedan afectar significativamente su trayectoria educativa.

En una evaluación respetuosa de la dignidad, un momento complejo desde el punto de vista ético es la elaboración del informe psicológico. ¿Cómo vemos, entendemos y representamos al estudiante evaluado y cómo lo traducimos en palabras? El deseo de ser equilibrado, la incoherencia en resultados de diversos instrumentos aplicados y la incomodidad en torno a la certeza de los problemas reales de cada estudiante, son los dilemas éticos en el proceso de redacción del informe. Los dilemas que enfrenta el psicólogo influyen en la forma en que toma sus decisiones en la redacción, lo que dice sobre los niños y niñas y lo que descuida y, con ello, impacta en la vida de quienes evalúa (Attard et al., 2016). Además, una vez plasmadas en el papel, las afirmaciones y conclusiones realizadas sobre cada NNA toman una vida propia y entran en una cadena de decisiones institucionales y familiares. Este fenómeno es especialmente problemático cuando los procesos de evaluación se inscriben en una modalidad gerencialista de rendición de cuentas (Fardella et al., 2016; Sandoval y Lamas, 2018), si ello va acompañado por la presión de tiempo en la entrega de resultados, en informes emitidos en formularios estandarizados y en forma rutinaria. La o el profesional debe mantener una vigilancia sobre este proceso y reflexionar sobre sus alcances, en especial cuando se realiza de forma multidisciplinaria, lo que podría diluir las propias responsabilidades.

Segundo principio de la Declaración: Cuidado competente del bienestar de personas y pueblos

Este principio establece que el psicólogo educacional debe ser competente al trabajar por el bienestar de otros y evitar causar daño por impericia, imprudencia o negligencia. Este principio apunta en una doble dimensión de derechos: generales y al mismo tiempo particulares. Al otorgar un servicio competente al que todos/as tienen derecho, nos plantea que debemos ser competentes frente a un 'otro generalizado' promoviendo la justicia y los derechos de NNA de la Convención y, al mismo tiempo, apelando al cuidado, nuestra competencia demanda responder a un otro/a concreto, como individuo portador de una historia, una identidad concreta y un contexto particular y único (Benhabib, 1989).

Así también, en el marco de la intervención situada en una institución escolar, el cuidado competente como acción psicosocial no solo busca la beneficencia del individuo, sino de su desarrollo personal y colectivo, su empoderamiento y su participación (Sánchez, 2016). Ello implica abordar situaciones de desempeño en equipo y movilizar recursos internos y contextuales para promover su bienestar. Esto requiere de un proceso de autocrítica constante, evaluación continua del desarrollo de sus competencias y actualización permanente. La falta de conciencia sobre el nivel de competencia necesario para la realización de una tarea pasa a constituirse en una falta ética del o de la profesional.

Si bien este segundo principio converge en la identidad de la profesión (Pasmanick et al., 2012), tras la pandemia por COVID-19 se ha enfatizado la importancia del cuidado del bienestar en las comunidades escolares (Darling-Hamond et al., 2021, UNICEF, 2021). En el país, la incorporación de las dimensiones socioemocionales en el currículo en el periodo pospandemia y el cuidado de la salud mental de la población escolar ha sido bien recibida y promete seguir guiando las prácticas de las instituciones escolares hacia el cuidado (MINEDUC, 2023).

A ello se suma la implementación de intervenciones psicosociales sistémicas en la organización escolar para promover inclusión y una buena convivencia desde el respeto a los DDNN. La inclusión de la diversidad y la preocupación por la desigualdad son esenciales para mejorar la educación y crear una comunidad escolar hospitalaria, donde cada individuo sea valorado y alcance su máximo desarrollo (Booth y Ainscow, 2015). El trabajo en equipo y la gestión de redes son fundamentales en este proceso,

teniendo como eje la justicia social. Como parte de este cuidado, el psicólogo y la psicóloga generan un diálogo habilitante y respetuoso, valorando los aportes de cada miembro del equipo, sean estos profesionales, docentes, auxiliares, padres u otros miembros de la comunidad, evitando imponer el propio saber por sobre otros tipos de conocimientos y fortaleciendo las confianzas en el equipo de trabajo.

Por último, en algún momento de sus carreras, las psicólogas y los psicólogos se enfrentan con escenarios que superan sus límites y afectan sus competencias para el cuidado. Es imperativo generar condiciones laborales y relacionales para que continúen practicando éticamente y mantengan su nivel de competencia. En ese sentido, es necesario iniciar un proceso de autocuidado (McCormack et al., 2018) y un abordaje cooperativo del autocuidado de los equipos. Extrapolando las orientaciones para la ética en psicología comunitaria (Winkler et al., 2014), se plantea que es deber del psicólogo/a impulsar políticas de autocuidado al interior de los equipos de trabajo que permitan procesar el desgaste producto de la alta demanda y de las condiciones laborales propias de los contextos escolares siempre sobreexigidos.

Tercer principio de la Declaración: Integridad

La integridad es crucial para el desarrollo del conocimiento científico y de la confianza en la profesión. Una acción profesional honesta, transparente, rescata la importancia de tener en cuenta los sistemas de creencias, valores, necesidades y límites que influyen en la toma de decisiones en el trabajo profesional. En el contexto educativo es fundamental comprometerse con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo, evaluando la coherencia personal con los planteamientos y valores de estos instrumentos de gestión institucional. El examen de la coherencia debe ser parte de la negociación del cargo del profesional a su ingreso y la base del diálogo en el equipo de trabajo. La relación del profesional con los instrumentos de gestión en cada establecimiento, le permite sentirse parte de la organización y, al mismo tiempo, demanda de una actitud pedagógica que fundamente la posición transformadora de sus acciones, velando por ir más allá de la mera rendición de cuentas. Si bien la psicóloga o el psicólogo puede desplegar una crítica dialógica frente a las inconsistencias con las políticas institucionales, ha de ser cuidadoso/a con las contradicciones que su perspectiva pueda generar en el estudiantado. Por ello, trabajar en equipo

no solo expande los recursos de los integrantes y abre nuevas posibilidades de transformación sino, al mismo tiempo, permite dirimir posiciones y posibles sesgos frente a las políticas y las prácticas institucionales. La participación de los diversos actores constituye, al mismo tiempo, una necesidad y un valor en la intervención profesional, definiendo o ajustando los propios objetivos de intervención de acuerdo a las necesidades, valores e intereses de la comunidad escolar.

Así también, en el marco de una interacción laboral jerarquizada y normativa, es necesario indagar previamente con el equipo de gestión del establecimiento sobre el desarrollo de acciones que pueden ser moralmente sensibles o para las cuales no haya consenso en la comunidad escolar. Antes de iniciar estas acciones, el o la profesional debe negociar con la comunidad escolar los intereses y alcances valóricos de su acción; fundamentar y promover una reflexión dialogada para alcanzar consensos con la comunidad y los equipos de gestión del establecimiento. Al contrario, un aspecto particular que puede afectar la integridad del profesional es el actuar en forma irreflexiva a petición de terceros con los que tiene una relación jerárquica; ello demanda ponderar la propia autonomía y revisar la éticidad de las peticiones explícitas o veladas, identificando ambigüedades y conflictos de interés. En esta situación será necesario aclarar la naturaleza de la relación con todas las personas involucradas y establecer acuerdos sobre cuál será el foco sistémico de la intervención y quiénes tendrán acceso a la información.

Respecto al manejo de la información, el principio de integridad también implica respetar la confidencialidad –norma ampliamente consensuada en la profesión–, estableciendo oportunamente sus límites, velando por el bienestar de los individuos y sus familias y proporcionar información y retroalimentación a las personas involucradas de manera oportuna y diferenciada. También requiere reconocer las consecuencias de la información recogida para los involucrados, proponiendo las acciones de mitigación si esta pudiese generar alguna molestia o algún daño en integrantes de la comunidad escolar. Igualmente, el proceso de redactar el informe de la intervención enfrenta un dilema ético similar a los informes de diagnóstico, dilema respecto a la certeza del propio conocimiento y el impacto generado por la intervención. La tendencia a redactar eliminando la complejidad y la incertidumbre propia de la acción corre el riesgo de reproducir un razonamiento lineal y potencialmente reduccionista que no refleje la riqueza y la complejidad de la intervención realizada.

Cuarto principio de la Declaración: Responsabilidad social y científica con la sociedad

Este principio enfatiza el compromiso social del psicólogo educacional para contribuir con el conocimiento científico y el desarrollo de políticas públicas. Los profesionales deben involucrarse en las políticas educativas, analizarlas críticamente y contrastarlas con los aportes de la disciplina y la profesión. Además, compartir conocimientos actualizados basados en evidencia y colaborar con los equipos de trabajo en los establecimientos educacionales para favorecer la integración entre el conocimiento científico y las buenas experiencias prácticas.

Se enfatiza la participación de las y los profesionales en la construcción de conocimientos práctico-morales, desde la acción en cuanto actores sociales en el mundo. La piedra angular de la construcción de esta metodología de investigación es la afirmación de compromiso por la transformación social-educacional y la lucha para hacer realidad este compromiso. Esto posiciona de manera única a las y los investigadores para ver el contexto educativo como un proceso histórico y a reflexionar acerca de cómo se llegó a las condiciones actuales. Lo que se enfatiza es que la investigación debe diseñarse directa y explícitamente para transformar lo establecido, mientras se enfoca en crear condiciones y proporcionar las herramientas para la creación de futuros alternativos (Stetsenko, 2014).

Discusión y perspectivas

Aun cuando el campo educacional está orientado hacia fines políticamente variables, sus orientaciones valóricas permanecen y muestran un consenso social tácito, un discurso global que permea las políticas institucionales, la cultura y las prácticas pedagógicas, transmitiendo un orden moral y de formación de identidades y desarrollando las formas de consciencia de las próximas generaciones. En este contexto no puede haber una praxis profesional neutral. Más bien, el psicólogo y la psicóloga entran a un campo de acción pública y política de gran complejidad y dinamismo, conllevándola con múltiples actores con los que pueden compartir, o no, significados y valores.

¿Cuáles son los desafíos que genera el contexto educativo y qué saberes movilizarán las y los profesionales para abordar estas complejidades, ese dinamismo y esta pluralidad de actores? En un artículo anterior discutíamos sobre la importancia de integrar los saberes científicos, profesionales y subjetivos en el quehacer profesional (Cuadra et al., 2018), considerando la relevancia de la reflexión en la integración de los mismos. Más aún cuando estos saberes están en constante transformación hacia un saber científico posnormal que da cuenta de la incertidumbre, la complejidad y la pluralidad; un saber subjetivo impactado por la posmodernidad y el neoliberalismo, y un saber práctico desarrollado en una dinámica compleja y regulada por nuevas modalidades de gestión pública. Estos impregnan los contextos de acción pública con una forma de gerencialismo, como una forma a-crítica en la toma de decisiones, con un lenguaje de entradas y salidas, de clientes y productos, de resultados y mediciones estandarizadas que, a decir de Fardella et al. (2026), puede desarrollar un saber profesional en contradicción con los principios profesionales y la orientación ética de la acción.

Dado que estos saberes son también políticos, es necesario considerar la reflexión, la perspectiva ético-política inserta en la propia acción profesional. Si bien la concepción de la profesión como agente de cambio y la preocupación por la acción emancipadora fue una línea predominante en la psicología social latinoamericana en la década de los 70 del siglo XX (Gallego et al., 2014), este sello no permeó de la misma forma en la psicología educativa sacudida por el control ejercido por las dictaduras en los contextos educativos. Gradualmente, desde la resistencia, desde la propia acción, se retomó la revisión crítica de la profesión desde una perspectiva ético-política. En una perspectiva diferente, las distinciones planteadas por Arendt (2016) entre la labor, el trabajo y la acción, pueden mostrar un camino para superar estas contradicciones y el carácter aparentemente neutral e instrumental del desempeño profesional, superando la orientación a rendir cuentas para los programas y proyectos. Así, la acción profesional de las psicólogas y los psicólogos, desde su libertad, se entendería como la capacidad de iniciar algo nuevo, de hacer lo inesperado, como un nacimiento (Arendt, 2016). En el proceso de inserción en el campo educativo como un 'nacer al mundo', la acción profesional consigue un compromiso con la calidad, la justicia y la bondad, en un sentido moral-político más que instrumental. Desde esta perspectiva, la acción integra saberes interpretativos y críticos y se centra de lleno en una racionalidad comunicativo-moral; revisa los discursos pedagógicos e ideológicos del contexto educativo y devela

tanto lo que potencia y dignifica la humanidad como lo que la somete y enajena. Sin embargo, las preocupaciones menores que forman parte del día a día de la acción profesional entendida como del trabajo, generan el riesgo que las y los profesionales se acostumbren a ciertos aspectos burocráticos y se vuelvan cada vez más insensibles a la incomodidad que acompañan la complejidad y la incertidumbre de la reflexión ética y de la crítica transformadora.

Mirar la profesión como acción política y ética requiere de otras lógicas que sostengan la reflexión durante la formación y el ejercicio de la profesión. Un camino para la integración de los saberes ético-políticos que aporten sentido a la acción profesional puede encontrarse en los propios fundamentos onto-epistemológicos del quehacer en psicología educacional. Hace un tiempo, Lunt y Majors (2000) reconocieron el gran desafío y la complejidad que surge al sintetizar e integrar la teoría y la práctica en Psicología Educacional. La necesidad de contar con una epistemología robusta responde a las preocupaciones éticas que surgen en contextos cada vez más complejos y a la gran diversidad de perspectivas que aportan a la construcción de conocimiento para abordar estas preocupaciones.

El enfoque de la práctica basada en valores sostenida en el contexto de salud mental (Fulford, 2008), surge como una alternativa complementaria a la praxis en el sentido de Arendt (2026) y facilita un mayor compromiso interdisciplinario para resolver problemas incongruentes y la integración de puntos de vista para abordar las tensiones éticas que pueden surgir en la acción en los contextos educativos. Este enfoque complementa la llamada práctica basada en la evidencia con una reflexión permanente de los valores-principios en que se basan las prácticas de quienes están involucrados (Prendeville y Kinsella, 2022). Mientras que para los profesionales de la salud mental la reflexión toma como base los principios de la bioética (Fulford, 2008), en psicología educacional se han propuesto los principios de la Declaración Universal.

Para Prendeville y Kinsella (2022), la mirada de este enfoque no es solo normativa (*bottom down*), sino que contempla también aquellos valores que surgen en contexto y desde los actores (*bottom up*), de aquellos y aquellas con que entramos en diálogo. Desde este enfoque los juicios ocurren en colaboración con otros para llegar a una decisión dentro un contexto colaborativo, sin obviar que en la institución escolar las tensiones pueden surgir de las diferencias de poder de quienes participan en el diálogo. Desde una

apertura a puntos de vista y experiencias alternativas, el saber de las y los profesionales se nutre de las experiencias vividas por los integrantes de las comunidades educativas y puede ir conformando un saber integrado sobre esa realidad.

Ello requiere expandir críticamente la reflexividad para proporcionar una mejor visión teórica y justificación de las acciones y abordar las preocupaciones éticas que pueden surgir en contextos de práctica. Utilizar una reflexividad expandida en la acción contribuye a contextualizar y conectar la racionalidad crítica a la toma de decisiones éticas de las psicólogas y los psicólogos. Según Prendeville y Kinsella (2022), la práctica basada en valores ha ayudado a los profesionales a trabajar más eficazmente con valores complejos y conflictivos y proporciona un marco para abordar las cuestiones éticas que requieren de una “sensibilidad situacional”, como una acción ética específica de cada contexto, integrando prácticas culturalmente receptivas. Estas requieren de una reflexividad expandida que no es una competencia plenamente desarrollada durante la formación de psicólogos y que no surge espontáneamente en la premura de la acción profesional. Es más, este enfoque requiere considerar diversos niveles de reflexión crítica. Por ejemplo, en la dimensión de la acción profesional centrada en el niño o niña, se puede considerar una mirada focalizada en los procesos internos propios de la psicología del niño, la niña o adolescente; en su biografía personal-social; en la consideración de estos/as como sujetos de derechos; en su rol de alumno/estudiante en un contexto normativo institucionalizado; su rol como actores sociales, económicos y políticos, entre muchas posibles perspectivas. Todos estos niveles reflexivos, simultáneos, sucesivos o jerarquizados implican posicionamientos éticos y estratégicos diferenciados que debiesen ser integrados en la acción.

Estos niveles reflexivos de la acción aplicados a la comunidad e institución escolar, con todas sus complejidades y pluralidades, hacen requerimientos de validación de la acción profesional basada en valores como un desafío de formación y de acción. Asimismo, levanta la pregunta, siguiendo a Webster y Lunt (2002), de si ello implica una diversificación profesional en diferentes roles: profesionales “restringidos” que buscan preservar roles tradicionales, basados en el cliente individual y profesionales de la “complejidad”, cuyo enfoque es más estratégico, preocupados por las culturas, las políticas y el desarrollo de la organización escolar. Ante ello, es posible preguntar si esta diversificación contempla procesos de formación

de pregrado o de formación de posgrado y se restaura la necesidad de hacer la distinción entre la disciplina-ciencia y profesión. La disciplina compartida con los diversos profesionales de la educación y el ejercicio de la psicología educacional, propio del profesional psicólogo/a. Mientras la primera puede orientarse por los principios éticos propios de la construcción del conocimiento, la segunda requiere de una deontología profesional situada en el ejercicio en el contexto educativo.

Con independencia de los cambios que se produzcan en la acción profesional, existe una necesidad de que la profesión avance en reflexión ética tanto de los aspectos normativos y descriptivos como de los propios de la acción y la toma de decisiones.

El carácter flexible de la Declaración universal de principios éticos para psicólogos y psicólogas, como meta-código, ha permitido trasladar estos principios generales al plano de la acción profesional en el contexto educativo, los marcos filosóficos de la acción-praxis, así como el enfoque de la acción basada en valores sigue siendo una mirada parcial e inconclusa que deberá seguir ampliándose y diversificándose hasta llegar a principios nacionales consensuados.

Una reflexión asociativa y colegiada puede contribuir a establecer las orientaciones éticas consensuadas para la Psicología Educacional como acción profesional. Esta reflexión asociativa requiere mirar el ejercicio institucionalizado de la profesión desde un desafío adicional, el de dirimir entre las responsabilidades personales del o de la psicóloga educacional y las responsabilidades que se asumen en equipo, en forma normativa e institucionalizada. Pasar de la implementación de los principios generales de la Declaración y transformarlos en un código para el ejercicio de psicólogos y psicólogas educacionales excede el alcance de esta reflexión y debe ser abordado en forma colegiada.

Junto con la necesidad de actualizar el código de ética nacional, se considera altamente deseable avanzar en el camino hacia un código de ética para la acción profesional en psicología educacional. Ello puede cumplir funciones comunicacionales en favor de la legitimación de la acción profesional y visualización de la especialidad, contribuyendo a fortalecer la identidad pública de la profesión en el contexto educativo como una forma de encontrar y consensuar definiciones para un rol que a veces se muestra confuso.

Referencias bibliográficas

- APA. American Psychological Association (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. Enmiendas 2010. Traducción Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- APA American Psychological Association (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. <https://www.apa.org/science/programs/testing/standards>
- Ardila, R. (2011). Una declaración de principios éticos en psicología para toda la humanidad. *EUREKA*, 8(1), 14-18. <https://docs.google.com/document/d/1Ly3n1bZXFicdhjH-05t1-1RhyuKKHEi/edit>
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Ed. Planeta (2da Edición) (1ra publicación en inglés 1958).
- Attard, S., Mercieca D. y Mercieca D. P. (2016). Ethics in school psychologists report writing: acknowledging aporia, *Ethics and Education*, 11(1), 55-66. <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1145488>
- Baltar de Andrade, M. J. y Aguilar Carrasco, C. L. (2013). Re-pensando la psicología educativa en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, (24), 173-190. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2013000100011&lng=pt&tlng=es
- Benhabib, S. (1987). The generalized and the concrete other. En E. Feder Kittay y D. T. Meyers (Eds.), *Women and Moral Theory*. Ed. Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (1986). Una crítica de la “educación compensatoria”. En C. Wrigth Mills et al. *Materiales de sociología crítica, Texto 29*, pp. 457-467. <https://mcesuvaq.files.wordpress.com/2013/08/14-una-crc3adtica-de-la-educac3b3n-compensatoria.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI – FUHEM. 3ª edición revisada del Index for Inclusion 2011. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15049>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*, Editorial Grijalbo, (1ra publicación en francés, 1984).
- Claiborne, L. B. (2014). The Potential of Critical Educational Psychology Beyond its Meritocratic Past. En T. Corcoran (Eds), *Psychology in*

- Education. Bold Visions in Educational Research.* Sense Publishers, https://doi.org/10.1007/978-94-6209-566-3_1
- Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile A. G. (2da edición) (2008). Santiago, Chile: s/e. <http://colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf>
- Cong-Lem, N. (2022). Vygotsky's, Leontiev's y Engeström's Cultural-Historical (Activity) Theories: Overview, Clarifications and Implications. *Integr. psych. behav.* 56, 1091-1112. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6>
- Cortina, A. (2010). *Ética Mínima: Introducción a la Filosofía Práctica.* Tecnos.
- Cortina, A. y Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones.* Ed. Navarra. Verbo Divino.
- Cuadra-Martínez, D. J., Castro, P. J. y Juliá, M. T. (2018). Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Darling Hamond, L., Schachner A. y Elgerton, A. (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela. El aprendizaje en los tiempos de covid.* Traducción E. Severin. Ed Learning Police Institute. <https://educacion.udd.cl/files/2021/08/Libro-Reiniciar-y-reinventar-las-escuelas.pdf>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tln g=es
- Ferrero, A. (2014). Impacto de la Declaración Universal de Principios Éticos Para Psicólogas y Psicólogos. *PSYKHE*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.1.530>
- Gallegos, M., Berra, M., Benito, E. y López, W. (2014). Las nuevas dinámicas del conocimiento científico y su impacto en la Psicología Latinoamericana. *Psicoperspectivas*, 13(3), 106-117. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-377>
- Gauthier, J., Pettifor, J. y Ferrero, A. (2017). La Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos: un modelo con sensibilidad cultural para la creación y revisión de códigos de ética. *Revista Crítica*, 11(II), 06-22. https://issuu.com/psicologiaunr/docs/critica_2_final_2_-_peke

- Gillett-Swan, J. y Sargeant, J. (2018). Assuring children's human right to freedom of opinion and expression in education. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(1), 120-127. <https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1385852>
- Gómez de la Torre Vargas, M. (2018). The implications of considering the child subject to rights. *Revista de Derecho*, (18), 117-137. <https://dx.doi.org/10.22235/rd.v18i2.1703>
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G. y Soto, R. (2016). Identidades Laborales y Ética del Trabajo Público en Tiempos de Rendición de Cuentas. *Psykhé* (Santiago), 25(2), 1-11. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.789>
- Fulford, K. W. M. (2008). Values-based practice: A new partner to evidence-based practice and a first for psychiatry? *Mens Sana Monographs*, 6(1), 10-21. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3190543/>
- IAAP y IUPsyS. International Union of Psychological Science (2008). *Declaración universal de principios éticos para psicólogos/as - Universal Declaration of Ethical Principles for Psychologists*. International Union of Psychological Science <http://www.iupsys.net/index.php/ethics/declaration>
- Juliá, M. T. (1990). ¿Una psicología cómplice? Análisis del contexto social de la evaluación de los procesos cognitivos. *Revista Temas de la Educación*, 3, 91-106.
- Juliá, M. T. (2006) Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, XV(2), 2006, 115-130.
- López, G., Assaél, J. y Neumann, E. (1984). *La cultura escolar. ¿Responsable del fracaso? Estudio etnográfico en dos escuelas urbanas-populares*. Publicaciones PIIE. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131610>.
- McCormack, H. M., MacIntyre, T. E., O'Shea, D., Herring, M. P. y Campbell, M. J. (2018). The prevalence and cause(s) of burnout among applied psychologists: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897>
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile. (Ley SEP) LEY 20248/ 2008. Establece ley de subvención escolar preferencial. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28046/2/BCN_Ley_SEP_actualizacion_modificaciones_Final.pdf
- MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile. Decreto 170/2010. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales

que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile. LEY 20845/2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile. Decreto 83 Exento/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>

MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile. Política de convivencia escolar 2019. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4472> <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile (2023) *Plan de reactivación educativa 2023*. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl>

Ortega-Senet, M. B., Gómez Fernández, V. P. y Bustamante Durán, F. (2021). Análisis del Enfoque de Derechos de un proyecto piloto de intervención con niños, niñas y adolescentes en el contexto de crisis nacional de la red de protección de derechos de la niñez en Chile. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(243), 109-140. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.243.69889>

Pasmanick, D., Jadue, F. y Winkler, M. I. (2012). Un acercamiento al ethos profesional en estudiantes de psicología al inicio del ciclo centrado en la formación profesional. *Acta bioethica*, 18(1), 111-120. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100010>

Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Ed. Morata.

Pérez Solís, M. (2016). La evaluación psicológica en contextos educativos: aciertos del pasado, errores del presente y propuestas de futuro. *Estudios de Psicología, Campinas*, 33(3), 465-476. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300010>

Prentice, J. Dobson, K. S. y Gauthier, J. (2017). Ethics from a global perspective. En S. G. Hofmann (Ed.), *International perspectives on*

- psychotherapy* (pp. 241–257). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56194-3_12
- Prendeville, P. y Kinsella, W. (2022) Ethics, values and Values Based Practice in educational psychology, *Cambridge Journal of Education*, 52(6), 735-757, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2047893>
- Salas, G., Scholten, H., Norambuena, Y., Mardones, R. y Torres-Fernández, I. (2018). Psicología y educación en Chile: problemas, perspectivas y vías de investigación (1860-1930). *Universitas Psychologica*, 17(5). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pecp>
- Sandoval Obando, E. y Lamas Aicon, M. (2019). Impacto de la ley SEP en las escuelas: una mirada crítica y local en torno al rol de los psicólogos de la educación. *Paideia Revista de Educación*, (61), 57-81. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/707>
- Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Ed. Gedisa.
- Sánchez, A. (2016). *Ética Psicosocial. Enfoque comunitario. Actores, valores, opciones y consecuencias*. Ed. Pirámide.
- Schwarz, N. (2008). Warmer and More Social: Recent Developments in Cognitive Social Psychology. *Annual Review of Sociology*, 24, 239–264. https://www.academia.edu/17597639/Warmer_and_More_Social_Recent_Developments_in_Cognitive_Social_Psychology?auto=citations&
- Stetsenko, A. (2014). Transformative activist stance for education: Inventing the future in moving beyond the status quo. En T. Corcoran (Ed.), *Psychology in Education: Critical Theory~Practice* (pp. 181-198). Sense Publishers. https://www.academia.edu/7183279/TRANSFORMATIVE_ACTIVIST_STANCE_FOR_EDUCATION_The_challenge_of_inventing_the_future_in_moving_beyond_the_status_quo
- UNICEF, 2021 Sostener, cuidar y aprender. Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas. www.unicef.org
- Webster, A. y Lunt, I. (2002). Ethics, professionalisation and the future landscape of educational psychology. *Educational and Child Psychology*, 19(1), 97–108. <https://psycnet.apa.org/record/2002-13054-008>
- Winkler, M. I., Alvear K., Olivares B. y Pasmanick, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 13(2). 44-54. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-353>