

En esta publicación se presenta una de las líneas de trabajo que la UAExAM ha impulsado a partir de la concreción de los EFI y de su participación en la Red de Extensión. Nuestro objetivo es dar a conocer algunas experiencias y los diversos tránsitos que docentes, estudiantes y actores sociales han recorrido en clave de su formación integral en estos años.

La idea de integralidad supone -entre otros conceptos- la recreación de un vínculo entre las funciones de investigación, enseñanza y extensión, en procesos en donde diferentes actores aportan sus saberes. En este sentido encontramos en las prácticas integrales espacios potenciales para la co-producción de conocimientos. Se destaca el abordaje interdisciplinario y la dimensión dialógica presente en la multiplicidad de voces en el conjunto de experiencias que se escriben.

CO-PRODUCCION DE CONOCIMIENTO EN LA INTEGRALIDAD

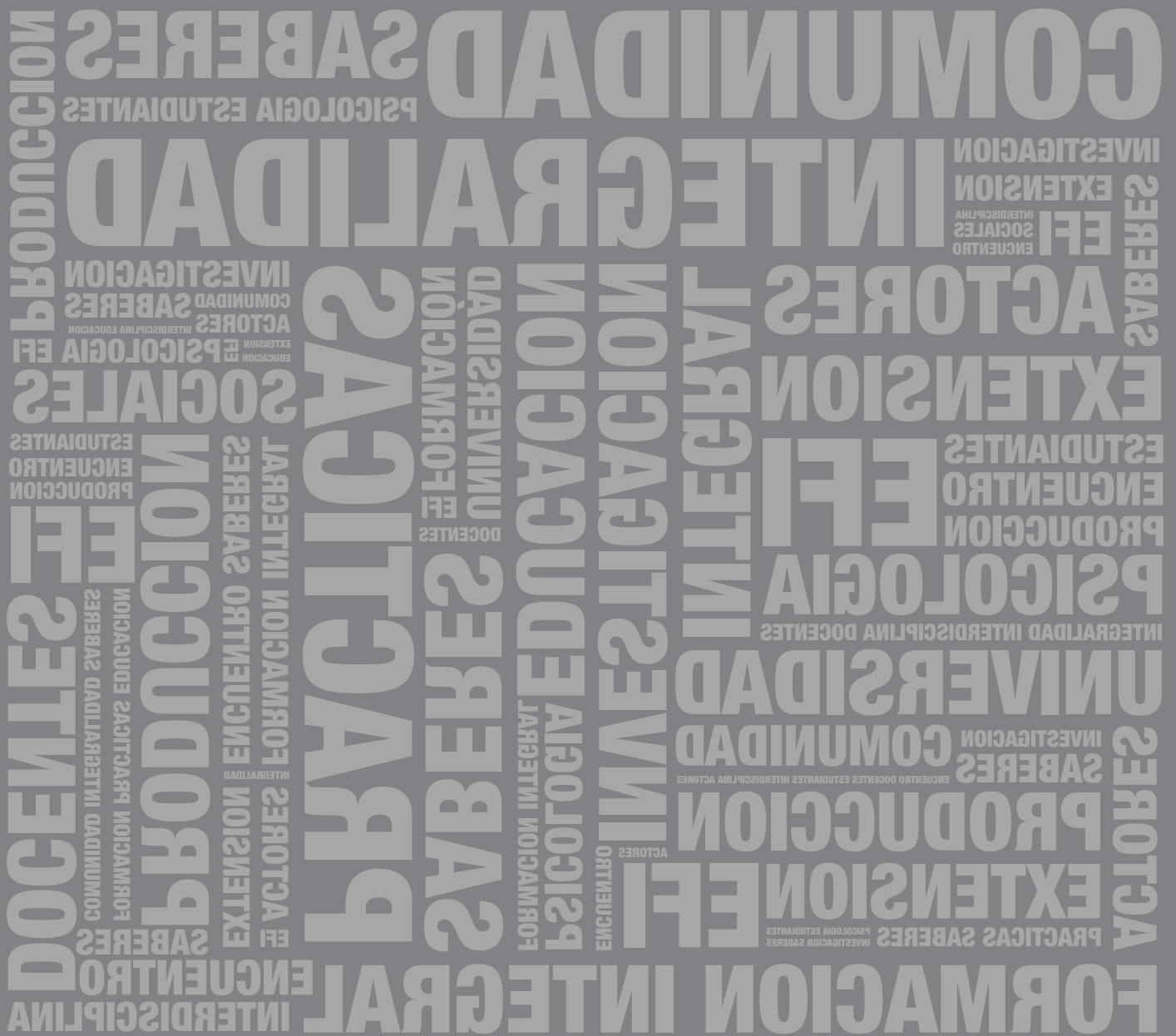


CO-PRODUCCION DE CONOCIMIENTO EN LA INTEGRALIDAD



COMUNIDAD SABERES
 PSICOLOGIA ESTUDIANTES
INTEGRALIDAD
 INVESTIGACION EXTENSION
 SABERES EFI INTERDISCIPLINA SOCIALES ENCUENTRO
ACTORES
 SABERES EXTENSION
 ESTUDIANTES ENCUENTRO PRODUCCION
EFI
 PSICOLOGIA INTEGRAL INVESTIGACION
 INVESTIGACION UNIVERSIDAD FORMACION DOCENTES
PSICOLOGIA EDUCACION
 INTEGRALIDAD INTERDISCIPLINA DOCENTES
UNIVERSIDAD
 ACTORES INVESTIGACION SABERES ENCUENTRO DOCENTES ESTUDIANTES INTERDISCIPLINA ACTORES
PRODUCCION
 ACTORES EXTENSION
 PRACTICAS SABERES PSICOLOGIA ESTUDIANTES INVESTIGACION SABERES
EFI
 ENCUENTRO PSICOLOGIA EDUCACION COMUNIDAD INTEGRALIDAD SABERES
SABERES PRACTICAS
 INVESTIGACION COMUNIDAD SABERES ACTORES INTERDISCIPLINA EDUCACION EXTENSION EDUCACION EFI PSICOLOGIA EFI
PRÁCTICAS
 INVESTIGACION COMUNIDAD SABERES ACTORES INTERDISCIPLINA EDUCACION EXTENSION EDUCACION EFI PSICOLOGIA EFI
DOCENTES
 ESTUDIANTES ENCUENTRO PRODUCCION
FORMACION INTEGRAL
 ACTORES FORMACION INTEGRAL ENCUENTRO SABERES EXTENSION ENCUENTRO SABERES
 ENCUENTRO INTERDISCIPLINA

CO-PRODUCCION DE CONOCIMIENTO EN LA INTEGRALIDAD



2015, CSEAM Universidad de la República

Facultad de Psicología

Tristán Narvaja 1674

CP 11200

www.psico.edu.uy

tel y fax: 2400 8555 y 24008640

ISBN: 978-9974-0-1218-9



Impreso y encuadernado en Mastergraf srl
Depósito Legal 367.752- Comisión del Papel
Edición Amparada al Decreto 218/96

Comité Académico

Prof Agr. Humberto Tommasino

Prof Agr. Gabriel Kaplun

Prof Agr. Gabriela Etchebehere

Comité Editor

Asist. Javier Romano

Asist. Sandra Fraga

Ayud. Valeria Cavalli



Agradecimientos

Aquellas lectoras y lectores que recorran el libro podrán constatar que el verbo construir está presente en sus múltiples conjugaciones en varios de los artículos. Creemos que este hecho lejos de ser una reiteración fortuita es ante todo una confirmación. Una señal indicativa del valor que adquieren las acciones colectivas y de las voces implicadas en los procesos de creación de conocimientos.

Este reconocimiento de experiencias de construcción y de señales de encuentro también guarda un lugar para aquellas personas que desde distintos roles han aportado individualmente trabajo para la materialización de la presente publicación.

En este marco general reconocemos y agradecemos los aportes realizados por el Prof Agr. Humberto Tommasino y el Prof Agr. Gabriel Kaplun en la revisión de los artículos. La experiencia y conocimientos de ambos profesores han permitido que el libro adquiriera solidez y claridad aspectos fundamentales para cumplir con el objetivo planteado de dar a conocer las experiencias de creación de conocimientos e integralidad.

Comité Editor.



Introducción

En el año 2009 el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República (Udelar) definió priorizar la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y actividades en el medio. (CDC, 2009). En este contexto, la Unidad de Apoyo a la Extensión y Actividades en el Medio de la Facultad de Psicología (UAExAM) se embarcó en un proceso de formación, fortalecimiento y desarrollo de la Integridad de la Facultad que apuntó principalmente a dinamizar la formulación y consolidación de Espacios de Formación Integral (EFI).

Por otro lado la Red de Extensión del SCEAM, decidió en el año 2014, trabajar sobre la producción de conocimiento en la integralidad, demostrando su interés y preocupación en esta dimensión de las prácticas integrales, que hasta ahora no se había tratado. En este sentido la UAExAM decide realizar la presente publicación, como aporte a la discusión y difusión de la temática. Asimismo permite a la Facultad de Psicología compartir experiencias a partir de un proceso de reflexión que cada equipo hizo a partir de sus trayectorias.

En esta publicación se presenta una de las líneas de trabajo que la UAExAM ha impulsado a partir de la concreción de EFI y de su participación en la Red de Extensión. El objetivo general es dar a conocer algunas experiencias y los diversos tránsitos que docentes, estudiantes y actores sociales han recorrido en clave de su formación integral en estos años.

Por otro lado, transcurridos diez años de la puesta en marcha de la UAExAM nos encontramos en un nuevo escenario que implica cierres y aperturas, por lo cual esta publicación quiere también constituirse en un fruto de este trayecto recorrido. Proceso que ha posibilitado el fortalecimiento de la extensión y la integralidad en nuestra Facultad, así como en el vínculo con los otros servicios universitarios y otras universidades de la región.

La idea de integralidad supone -entre otros conceptos- la recreación de un vínculo entre las funciones de investigación, enseñanza y extensión, en pro-

cesos en donde diferentes actores aportan sus saberes. En este sentido encontramos en las prácticas integrales espacios potenciales para la co-producción de conocimientos. Se destaca el abordaje interdisciplinario y la dimensión dialógica presente en la multiplicidad de voces en el conjunto de experiencias que se describen.

Los conocimientos producidos en las prácticas integrales surgen desde experiencias concretas, este hecho implica también particularidades que hacen a los procesos vividos y a la cotidianidad de dichas experiencias. Estas particularidades se ven reflejadas, por ejemplo, en los marcos teóricos y epistemológicos, en las metodologías y abordajes utilizados.

Los artículos que se publican son ilustrativos de algunas trayectorias que se están recorriendo. Esfuerzos, encuentros, diálogos, interrogantes, que viven- cian algunos docentes y estudiantes nos invitan a conocer y acompañar sus aprendizajes y dificultades a partir de un “aprender siendo y haciendo” con otros.

Se presentan artículos escritos por docentes y equipos de diferentes disciplinas, además de la Psicología, que se pueden diferenciar en dos grandes grupos. Por un lado artículos elaborados a partir de prácticas integrales concretas; dentro de los cuales las temáticas abordadas y los campos de intervención son muy variados. Por otro, se encuentran artículos elaborados en base a discusiones y reflexiones críticas acerca de las especificidades que tienen las prácticas integrales y las conceptualizaciones teóricas que surgen a partir de las mismas.

Los invitamos a transitar por las páginas de libro, y dialogar con él.

Valeria Cavalli, Gabriela Etchebehere y Sandra Fraga.
Equipo docente UAExAM
Marzo, 2015

Construyendo con ciencias. Procesos de aprendizaje de las Ciencias entre la Universidad y la Escuela Primaria

Angeriz, E.¹, Starf, C., Suárez, D.³, Pedroza, L.,⁴; Peláez, M.⁵; Davoine, F.⁶; Fernández, G.⁷

eangeriz@psico.edu.uy

Resumen

En el presente artículo, se señalan algunos desafíos que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter interdisciplinario, a partir del proyecto denominado “Construyendo con Ciencias”. La propuesta plantea intervenciones en escuelas desde un enfoque integral, en un trabajo conjunto entre estudiantes y docentes del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, de la Facultad de Psicología y del Instituto de Física de la Facultad de Ingeniería.

El proyecto pretendió abordar principalmente dos problemáticas: por un lado, el desarrollo de una formación integral en el inicio de la vida universitaria que acercara el compromiso social de los estudiantes universitarios con la realidad educativa y, por otro, el trabajo conjunto con actores educativos en el eje de articulación de la enseñanza de las ciencias y las tecnologías.

En etapas aún de evaluación del proyecto, se aventura a señalar que el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado a través de este espacio de formación integral ha resultado subjetivante en tanto ha podido traducirse en nuevas actitudes, comportamientos y posicionamientos tanto para los docentes, como para los estudiantes en los primeros pasos de su formación universitaria.

1 Prof. Adj. del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología. Mag. en Psicología y Educación

2 Prof. Adj. del Instituto de Física de la Facultad de Ingeniería. Doctora en Física.

3 Ayud. del Instituto de Física de la Facultad de Ingeniería. Licenciada en Ciencias de la Comunicación.

4 Ayud. del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología. Especializada en tecnología educativa.

5 Asist. Instituto de Física de la Facultad de Ingeniería. Maestría en Ingeniería Eléctrica.

6 Asist. Del Instituto de Física de la Facultad de Ingeniería. Doctoranda en Física.

7 Ayud. Del Instituto de Física de la Facultad de Ingeniería.

Introducción

En el presente trabajo, se trata de aportar al trabajo desarrollado desde los Espacios de Formación Integral, señalando algunos desafíos que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter interdisciplinario, a partir del proyecto denominado “Construyendo con Ciencias”.

La propuesta plantea intervenciones en escuelas desde un enfoque integral, en un trabajo conjunto entre estudiantes y docentes del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, de la Facultad de Psicología y del Instituto de Física de la Facultad de Ingeniería. Contó con financiación de la Facultad de Psicología (UAEXAM) y de la Facultad de Ingeniería (Fondo de Extensión) que permitió conformar el equipo docente integrado por las Profesoras Adjuntas Cecilia Stari y Esther Angeriz, Asistentes Marcela Peláez y Federico Davoine, así como por los Ayudantes Dahyana Suárez, Gonzalo Fernández y Laura Pedroza.

Se trabajó en dos escuelas públicas de los barrios de La Unión y La Blanqueada, desarrollando intervenciones en aulas que buscaron profundizar el aprendizaje de las ciencias y aprovechar las posibilidades de la XO en la construcción de conocimientos.

Los objetivos se centraron en el eje de la formación integral, así como en la posibilidad de favorecer el trabajo interdisciplinario en torno a la articulación de enseñanza, ciencia y tecnología en educación primaria.

Construyendo un referencial compartido

La enseñanza interdisciplinaria, cuando el conocimiento nos inunda y la especialización nos segmenta, es seguramente más difícil pero más necesaria que ayer. (Arocena, Sutz, 2001)

Desde el Equipo de Trabajo de Prácticas integrales se ha rastreado la presencia y la evolución del concepto de integralidad y de prácticas integrales a lo largo de la historia de nuestra Universidad de la República, llegando a la necesidad actual de articular el concepto en tres dimensiones: una relativa a las funciones universitarias, otra que refiere a la interdisciplinariedad y, por último, relacionada con los actores (ETPI, 2007).

En la propuesta que desarrollamos, se consideró necesario trabajar desde la interdisciplina en tanto lo que se buscaba era generar un dispositivo que abordara un problema complejo como la enseñanza de las ciencias desde dos vertientes: una enfocada a la educación primaria –centrada en un aprendiza-

je activo de las ciencias físicas por parte de niños y niñas-- y otra dirigida a estudiant es que recién estaban ingresando a la Universidad, quienes no sólo podían aportar en esta temática, sino que especialmente podrían generar una experiencia significativa para su propia formación.

En ambas vertientes, lo que se buscaba era desarrollar procesos de aprendizaje que permitieran asumir un rol activo, tanto desde la enseñanza como del aprendizaje, promoviendo una circulación entre quien enseña y quien aprende: estudiantes, niños/as y docentes universitarios o escolares, podían estar en cualquiera de las dos posiciones, en tanto ninguno dominaba ampliamente todas las disciplinas, áreas y conocimientos involucrados. Por estos motivos, el trabajo interdisciplinario se orientó en primera instancia a la búsqueda de espacios de diálogo, lo que se esperaba que aportara también a la construcción de habilidades transversales de trabajo en equipo y comunicación por parte de los estudiantes de recién ingreso a la Universidad, tanto desde el campo de la psicología como de la ingeniería.

Desde el punto de vista de la enseñanza de las ciencias en la educación primaria, cabe señalar que, en los últimos años, los programas específicos han sufrido modificaciones, incorporándose temas en los cuales los docentes de educación primaria, en general, sienten que no han tenido una formación que les permita trabajar con profundidad. En muchos casos, esto conduce a que algunas temáticas sean abordadas desde un enfoque prioritariamente teórico, basado en la búsqueda de información, con escasa experimentación y análisis de los conceptos o fenómenos físicos en relación a la vida cotidiana. En este sentido, se podría pensar que enfoques más bien teóricos de temas relativos a las ciencias en la educación primaria probablemente tengan una incidencia en aprendizajes con menor grado de significatividad desde el punto de vista de la experiencia de los estudiantes, influyendo también en sus rendimientos en esta área y en futuras elecciones vocacionales, todo lo cual constituye una línea de investigación interesante a desarrollar.

Estos supuestos preliminares de trabajo, emanados del trabajo y experiencias previas en escuelas de integrantes del equipo docente, constituyeron el fundamento de la propuesta de trabajo interdisciplinario que se desarrolló durante los años 2013 y 2014.

Antecedentes

El proyecto ha surgido de la unión de dos líneas de trabajo: por un lado, una de las docentes de la Facultad de Psicología y del Proyecto Flor de Ceibo⁸ ha

⁸ La Prof. Adj. Mag. Esther Angeriz es integrante del proyecto Interdisciplinario Flor de Ceibo, que busca apoyar los procesos de apropiación de las TIC a partir de la implementación del Plan Ceibal en

trabajado con escuelas cuyos proyectos estuvieron centrados en el estudio de las ciencias, abordando aspectos relacionados a la Psicología Educacional y al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación primaria; por otro, docentes de la Facultad de Ingeniería⁹ han realizado varios proyectos relacionados a la enseñanza de las ciencias físicas en escuelas públicas en años anteriores. Hasta el año 2012, ambas líneas de trabajo se habían desarrollado de forma independiente, contando con la participación de estudiantes de grado.

En 2013, ambos equipos realizaron una primer experiencia de trabajo conjunto en una escuela pública del barrio La Blanqueada, donde se abordaron distintos temas de Física en los grupos de 5to y 6to año. Las actividades comenzaron con reuniones conjuntas entre el equipo de estudiantes de ingeniería y del Proyecto Flor de Ceibo, en las que se discutieron temas relativos a la articulación de educación, ciencia y tecnología.

A partir de la discusión relativa a qué concepción de ciencia se quería transmitir a niños y niñas, se planificaron talleres en acuerdo con las demandas que habían planteado las maestras. Se desarrolló así un taller inaugural donde se presentaron temas relacionados con las Ciencias Físicas, la Ciencias Biológicas y las Ciencias Sociales, para luego desplegarse en distintos talleres con temas específicos.

La experiencia de 2013 demostró que el trabajo en conjunto era viable y que enriquecía la experiencia de estudiantes provenientes de distintas disciplinas, lo que impulsó a presentar una nueva iniciativa para el 2014.

El proyecto pretendió abordar principalmente dos problemáticas: por un lado, el desarrollo de una formación integral que iniciara a la vida universitaria, dando cuenta del compromiso social de los estudiantes universitarios con la realidad educativa en un contexto interdisciplinario y, por otro, el trabajo conjunto con actores educativos en el eje de articulación de la enseñanza de las ciencias y las tecnologías.

A partir de estos lineamientos, los equipos de estudiantes y docentes se enfocaron en la planificación, implementación y reflexión crítica de las intervenciones, favoreciendo una metodología activa del aprendizaje. De esta manera, se trató de contribuir a la apropiación del conocimiento científico y tecnológico, en una articulación de saberes sobre la ciencia, la tecnología y la educación entre los actores de la Universidad y de la Enseñanza Primaria.

escuelas y liceos del país. Por mayor información dirigirse a www.flordeceibo.edu.uy

9 La Prof. Adj. Dra. Cecilia Stari y el Asist. Mag. Federico Davoine desarrollaron actividades relacionadas a Física en la Escuela, Proyecto Kuyenga: ciencias en la escuela; “Eppur se mouve: fuerzas a distancia en el aula”

Desafíos en los lugares docente y estudiante

Un maestro emancipador es aquel que puede enseñar hasta lo que no sabe (...) el profesor nunca afirmó que un maestro no tenía que saber sino que un maestro que no lo sabe todo, puede enseñar hasta lo que ignora y lograr que el otro aprenda, lo que fuera, lo que sea, por que a nadie le está negado aprender, siempre y cuando se confíe en que aprenderá (Frigerio, 2005; pág. 5)

Todos los involucrados ignorábamos algunas cosas y conocíamos otras; de lo que se trataba entonces era de crear las condiciones para que el aprendizaje y la transformación tuvieran lugar. Desde el lado universitario, se trató de construir un espacio grupal en el que todos los integrantes pudieran construir un sentimiento de pertenencia. Para ello fue necesario promover encuentros que permitieran dialogar y escuchar lo distinto, representado no sólo por la especificidad de la disciplina de la cual provenía cada uno, sino especialmente, por las diferencias de distinto orden entre los integrantes del grupo, buscando favorecer el conocimiento a través de dinámicas y del trabajo en subgrupos, lo cual era muy importante para los estudiantes que recién estaban ingresando a la Universidad. De esta forma, fue posible ir encontrando distintas formas de articulación y de complementariedad en el trabajo de campo. Poder incluir estos aspectos hizo posible la creación de un esquema referencial compartido, en el cual no sólo se abarcaran referentes teóricos generales y disciplinares, sino fundamentalmente relativos al trabajo colectivo con criterios éticos de intervención.

Desde el punto de vista de los desafíos, el estudiante universitario se encontraba entonces con el desafío de lograr la integración en un grupo de pares con formaciones, experiencias e intereses diferentes, además de lo que implicaba el trabajo de campo, con niños y niñas en las escuelas; por su lado los docentes universitarios nos encontrábamos con el desafío de construir un espacio de trabajo y un marco de referencia grupal en el que cada estudiante encontrara su lugar, a la vez que escuchar y atender las demandas específicas de maestras, directoras y niños/as, buscando la articulación con los aportes que se podían realizar desde este espacio de formación universitario interdisciplinario.

Las manos en la masa: descripción y análisis de las actividades

A partir del segundo semestre del año 2014, se formaron los equipos interdisciplinarios que llevaron a cabo las actividades en las escuelas, coordinando con las maestras de 5º y 6º años, y contando con el apoyo de los docentes de Psico-

logía e Ingeniería. Cada equipo de trabajo tuvo asignado docentes tutores, con los que se reunieron semanalmente para planificar y evaluar las actividades a realizar. Dichos equipos contaron con la participación de 15 alumnos del Ciclo Inicial de Facultad de Psicología y 15 alumnos de la Facultad de Ingeniería del Ciclo Inicial de varias de sus carreras (Ingeniería en computación, civil, mecánica, eléctrica, etc.)

En una primera etapa, los estudiantes participaron de talleres introductorios tanto sobre Extensión, integralidad y metodologías de trabajo participativas, como sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y enseñanza de las ciencias, con el objetivo de problematizar estos temas de cara a la intervención en las escuelas. Los estudiantes del Ciclo Inicial de la Facultad de Psicología y de Facultad de Ingeniería se integraron a las prácticas descritas, participando de las siguientes actividades:

- encuentros semanales conjuntos, donde se realizaron actividades de formación, experimentaciones y pruebas de dispositivos de taller.
- Instancias de estudio y planificación de actividades de acuerdo a las demandas planteadas por maestras.
- talleres semanales en las escuelas de referencia.

El comienzo del trabajo de campo partió del encuentro entre estudiantes, docentes y maestras a efectos de definir los temas a abordar en los talleres con los niños y niñas en el aula. A partir de estas definiciones, la planificación de los distintos talleres apuntó a buscar situaciones o problemas que pretendían ponerse en discusión a partir de propuestas experimentales que pusieran en juego los conceptos o principios físicos implicados en el tema.

En cada una de los grupos en que se trabajó se desarrollaron ciclos de talleres sobre temas relacionados con la física: fuerza, magnetismo, circuitos eléctricos y electromagnetismo en los grupos de 5° de ambas escuelas, y sobre ondas, sonido, luz en los grupos de 6°. La metodología de trabajo en los talleres buscó relevar en primer lugar, los conocimientos previos de los niños y niñas sobre cada tema para luego pasar a la fase experimental que permitieran contrastar sus ideas con los resultados obtenidos, y finalmente llegar a una instancia de reflexión colectiva.

La exploración y búsqueda de estos conocimientos previos fue una de las temáticas en las que se profundizó en especial con los estudiantes de psicología, pero también con los estudiantes de ingeniería, en tanto se deseaba transmitir la idea de que no alcanzaba con desarrollar procesos instrumentales de experimentación, por más didácticos que fueran. Se promovió entonces la lectura y discusión de material bibliográfico referido a la importancia de las

ideas previas en la construcción de aprendizajes significativos y a la relevancia de poder relacionar lo que ya se sabe con lo que se está aprendiendo, en tanto es esto lo que produce la modificación de esquemas anteriores y la posible atribución de nuevos significados (Coll, 1988)

Trabajar desde esta perspectiva, implicó hacer foco en las experiencias previas de aprendizajes en lugar de pensar en las competencias o habilidades de niños y niñas, lo que significa un cambio en la perspectiva pedagógica (Coll, 1988). Estas pautas debían guiar no sólo los procesos de aprendizaje con niños y niñas en las escuelas, sino también con los estudiantes universitarios.

De esta manera, se trató de que los estudiantes exploraran experiencias, videos o audiovisuales educativos, fabricaran y probaran imanes, brújulas, masa magnética y conductora, circuitos eléctricos con limones, cotidiáfonos (instrumentos musicales con objetos cotidianos), descubriendo también las actividades de programación y edición de las ceibalitas. Este trabajo se realizaba primero en el grupo de estudiantes universitarios, se probaban las experiencias, se discutían y luego se llevaban adelante en la escuela.

Con la intención de generar los ambientes facilitadores para que los niños y niñas construyeran sus propios conocimientos, se trabajaba en la planificación y organización de los talleres de acuerdo a los objetivos, a los fundamentos físicos, la metodología de relevamiento de las ideas previas de niños y niñas, la experimentación, los materiales que se proporcionarían y el cierre para cada encuentro.



Jugando con masa imantada. Foto: Cecilia Merino. Est. de Psicología.

Asimismo, se trabajó sobre la importancia de asignar roles y que estos fueran cambiando, para que cada uno de los estudiantes universitarios pudiera

ir asumiendo la responsabilidad que conlleva cada rol; de esta manera, se establecía quién realizaba la introducción al taller, quién estaba en las mesas de trabajo, quién elaboraba los materiales educativos y quién/es se encargaban de las reflexiones finales y cierre.

En los primeros talleres, los estudiantes universitarios se subdividían en pequeños sub-grupos que trabajaban en forma simultánea. Luego del tercer encuentro, se empezó a generar un clima de reflexión sobre la práctica de manera más intensa, encontrando cada uno un rol en los encuentros semanales, buscando información de manera más activa, planificando las actividades en conjunto estudiantes de ingeniería y de psicología. Al tomar este rol activo, comenzaron a ser más autónomos tanto en la búsqueda de información, como en el armado de cada uno de los talleres.

En este proceso, los movimientos en los procesos de aprendizaje y de apropiación de estudiantes de ingeniería y de psicología fueron desarrollándose de manera diferente: en tanto en los primeros el interés por las temáticas era más consustancial a su disciplina de origen, no lo era tanto para los de psicología, quienes no veían tan claramente su rol; les resultaba difícil involucrarse en la fase experimental y comprender el lenguaje específico. Luego de los primeros encuentros, se comenzó a ver un cambio importante, en el cual los estudiantes de psicología proponían actividades de manera activa, se involucraban con la experimentación y decidían tomar roles más activos en los talleres. Asimismo, los estudiantes de ingeniería fueron adoptando metodologías y dinámicas participativas, que permitían no sólo el trabajo experimental, sino la exploración y búsqueda de los conocimientos previos de niños y niñas con miras a sus posibilidades de transformación.

Conclusiones en construcción

En un primer acercamiento a la evaluación de la presente propuesta, es posible señalar que en esta práctica integral se han podido redimensionar las dinámicas de circulación del poder y el saber entre los diferentes actores del proceso educativo: los estudiantes y los docentes aprendieron a la vez que enseñaron, en tanto ninguno dominaba todas las áreas, disciplinas y dimensiones del problema que se abordaba, por lo cual la interdisciplinariedad surgió como una necesidad para realizar un abordaje que contemplara su complejidad.

La complementariedad de los saberes de estudiantes, docentes y actores escolares (niños/as, maestras, directoras) resultó fundamental para el desarrollo del proyecto. La sinergia que se dio entre estos saberes posibilitó una fuerza mayor de acción donde los conocimientos convergieron, se re configuraron y

se transformaron todos los componentes del acto educativo, produciéndose un proceso dialógico y bidireccional.

La articulación entre los procesos de enseñanza y extensión en un contexto interdisciplinario permitió superar la división entre teoría y práctica, promoviendo procesos de aprendizaje en donde la motivación y el involucramiento transformó a todos y, a su vez, generó sentidos de apropiación y pertenencia.

El proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado a través este espacio de formación integral está en proceso; no obstante, si nos pudiéramos guiar por las expresiones de satisfacción de los estudiantes al realizar los talleres, de los niños y niñas realizando sus descubrimientos y de los docentes -tanto de la escuela como de la Universidad- podríamos señalar que la experiencia ha resultado una práctica subjetivante (Castañedo de Salgado, 2009), en tanto ha podido traducirse en nuevas actitudes, comportamientos y posicionamientos tanto para los docentes, como para los estudiantes en los primeros pasos de su formación universitaria. De esta manera, podrían darse por cumplido los objetivos planteados en la propuesta, en el sentido de generar condiciones en estudiantes de recién ingreso a la Universidad para la participación y el desarrollo de una propuesta interdisciplinaria en el que hayan podido adquirir márgenes de autonomía en un trabajo colectivo, favoreciendo el desarrollo de la creatividad y un posicionamiento activo en la construcción de conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. , Sutz, J. (2001). La Universidad Latinoamericana del Futuro Tendencias - Escenarios – Alternativas Colección UDUAL 11 Unión de Universidades de América Latina. Recuperado de: <http://www.oei.es/salactsi/sutzarocena00>. Consultado 6/11/2014
- Arocena, R. (2011). “Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?” en Arocena, R. Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Álvarez Pedrosian, E.; Romano, A. (2011) Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión. CSEAM
- Castañedo de Salgado, A. (2009). Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de la educación básica. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Coll, C. (1988). Significados y sentidos en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje* 41 (pp.131-142) Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://www.celaconcordia.sucree.gov.co/apc-aa-files/64363936323636646262643666666237/04.u2.coll.significado_y_sentido_en_el_aprendizaje_escolar.pdf. Consultado el 16/03/2015

- Equipo de Trabajo de Programas Integrales (ETPI) (2007). Programas Integrales: Concepción y gestión. Aportes para el debate universitario. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Udelar. Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/6._programasintegralesdocumentofinal.pdf. Consultado el 6/11/2014
- Frigerio, G. (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación . CEM / Agosto 2005 / articulo para el CREFAL Recuperado de http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/matetriales/FRIGEIRO_inTeligencias_no_son_iguales%5B1%5D.pdf. Consultado el 6/11/2014
- Sutz, J. (2011). “La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas” en Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Alvarez Pedro-sian, E.; Romano, A., Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión. CSEAM.

Construyendo Integralidad desde una Perspectiva de Género y Derechos Humanos con énfasis en la erradicación de la Violencia Doméstica

Beniscelli, A., Mangini, J., Morales, D., Rodríguez, F.

abeniscelli@psico.edu.uy

Resumen

En este texto se pretende mostrar la articulación de los trabajos que el equipo¹ integrado por; Anabel Beniscelli, Javier Mangini, Diego Morales y Fernando Rodríguez han realizado a partir del año 2012 a la fecha en diferentes localidades de Canelones apostando a la construcción integral de trayectorias desde la perspectiva de género y el enfoque de derechos humanos. El objetivo central ha sido contribuir a la erradicación de la violencia basada en género una de cuyas más dramáticas expresiones es la violencia doméstica. Esta trayectoria contiene trabajos de extensión, investigación, docencia y divulgación que fueron realizados a partir de proyectos aprobados y financiados por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio y la Comisión Sectorial de Investigación Científica. Se han difundido en diversos Congresos nacionales e internacionales (Argentina, México) así como en espacios de formación universitaria.

Justificación de los primeros pasos: Extensión

El equipo comienza a abordar el problema de la violencia doméstica teniendo en cuenta que se conforma como la segunda causa de muerte por delito a nivel nacional, ésta afecta principalmente a mujeres, por lo cual consideramos pertinente incluir la Violencia Doméstica dentro de la categoría Violencia basada en género

La violencia doméstica basada en género es uno de los mayores obstáculos para el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres. Se sostiene -entre otros determinantes- en los sistemas de creencias que las consideran como su-

¹ Licenciados en Psicología, Docentes del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

jetos subordinados. El concepto de género como categoría de análisis deja en evidencia las relaciones desiguales de poder y la asignación arbitraria de lugares para varones y mujeres, así como la diferencia entre los sexos que más que la condición biológica, es una construcción social y cultural que como tal se entrelaza con otras condiciones estructurantes como ser clase social, etnia, edad, educación y religión, entre otras.

Según datos del Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad del Ministerio del Interior del Uruguay, la variación del delito de Violencia Doméstica indica una tendencia persistente al alza de denuncias (2004 a la fecha), siendo el delito que mayor aumento porcentual ha tenido comparativamente con el resto. Canelones supera a la capital del país en la cantidad de denuncias registradas en varios años del período relevado (2004 – 2010).

Presentación del Proyecto Extensión

En el año 2012 el proyecto de Extensión a la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio con el objetivo general de *contribuir con la erradicación de la violencia doméstica basada en género en la localidad de Toledo-Canelones*. Se planteó realizar las siguientes líneas de trabajo: Conocer y difundir los recursos existentes en la comunidad y detectar los espacios colectivos de participación y asistencia en violencia basada en género, así como también contribuir a conformar una red de apoyo generando una metodología de trabajo permanente en la localidad. En Agosto de 2012 se aprueba y comienza a financiar para su ejecución por parte de la Universidad de la República.

Teniendo en cuenta las características mencionadas sobre Canelones se comienza a trabajar en la localidad de Toledo. Cabe destacar que en estos años las excavaciones en búsqueda de detenidos desaparecidos en el batallón 14 de Toledo, generó un antes y un después en cuanto a la accesibilidad al conocimiento y al debate ante situaciones de terrorismo de estado que consideramos marcó a la población local.

En primera instancia se visualizan algunos temas vinculados a la accesibilidad tomando la aproximación diagnóstica sobre la población elaborada por el SOCAT y la información recabada a partir de entrevistas realizadas a actores sociales, donde se expresa que el aumento de las migraciones hacia Toledo desde la periferia de Montevideo provoca, entre otras causas que *“los esfuerzos de los trabajos de Red en cuanto a la temática se ven amenazados por la escasez o lentitud en la respuesta de los organismos competentes”* (Informe SOCAT Toledo, 2009).

Efectivamente la población creció rápidamente de 20.000 a 43.000 personas debido a la crisis económica vivida en Uruguay a principios de este si-

glo. El territorio de Toledo se caracteriza por ser disperso, conformado por múltiples barrios y más de 48 villas lo cual dificulta la articulación de redes, así como la accesibilidad de sus pobladores a los servicios de atención. Estos se encuentran ubicados mayoritariamente en la ciudad de Pando (Salud, Poder Judicial, CED-INAU), lo cual implica una distancia de 18 km que sin embargo se transforman en dos o tres horas de viaje para llegar. El costo del boleto es el triple del montevideano. Se observó que junto con la situación de migración constante, se produjo una fragmentación y dificultades con respecto a sentir una identidad como “Toledanos”.

Se visualizó la necesidad de conformación de una red unificada que pudiera generar apoyo a las víctimas facilitando la accesibilidad a los servicios ya existentes colaborando de esa forma a elevar el nivel de salud de la población de la localidad que nos convoca. Se elabora un primer folleto para distribuir entre la población con tips para detectar situaciones de violencia basada en género e indicaciones precisas de los recursos y/o servicios existentes en Toledo.

Como estrategia de trabajo nos fuimos integrando a los espacios colectivos de participación (Nodos) incluyendo la temática de género en sus reuniones. Se realizaron varios talleres en la comunidad para abordar esta temática a los cuales asistimos, participamos y propusimos dinámicas vinculadas al tema a saber: Juicio a la violencia; Visibilizando la violencia doméstica; Que tus derechos sean hechos; Los Derechos Humanos tu mejor instrumento. El equipo comienza a problematizar sobre cuáles son las barreras que interfieren en la accesibilidad y el funcionamiento oportuno de los servicios de atención para las situaciones de violencia basada en género. Este ejercicio crítico deductivo nos llevó a pensar cuales eran las barreras subjetivas que incidían especialmente en las mujeres. En este proceso complejo se elaboró un trabajo presentado en el congreso internacional “Foro de Psicoanálisis y Género XI Jornadas Internacionales “Relaciones entre los géneros. Entre la violencia y el aislamiento” (2013) el mismo se denominó “¿No será culpa mía?”. El título surge de una frase que fue escuchada repetidamente en los talleres, la que se tomó como analizador que devela la significaciones del histórico social, marcando determinaciones que enlazan lo social con la condición singular del ser mujer. La tesis de Bourdieu sobre la dominación masculina, nos orientan en cómo se ha impuesto y sostenido la sumisión en las mujeres y como aplica a todo objeto del mundo natural y social esquemas mentales que son producto de la asimilación de dichas relaciones de poder (Bourdieu, 2000), el que se ejerce al margen de la conciencia y la voluntad personal y se ancla en los niveles más profundos del psiquismo desde los mandatos sociales-institucionales. El Terrorismo de Estado como institución social totalizadora engarza en la subjetividad subordinada de la femineidad, produciendo una condición potenciadora

de la autorreferencia culpógena de la violencia, al mismo tiempo que rompe con el entramado social solidario. A su vez, el neoliberalismo en su expresión social potencia el repliegue en la singularidad, fortaleciendo de esta manera la incapacidad de acceder a un posicionamiento subjetivo capaz de enunciar la violencia hacia las mujeres como un problema del ordenamiento social y por lo tanto funciona como una barrera subjetiva ante la posibilidad de acceso a los recursos y servicios existentes para abordarla.

Continuando este camino crítico-reflexivo se presenta en 2012 el proyecto de investigación “Contribución a la erradicación de la violencia doméstica en Canelones: estudio de los recursos de Toledo y Pando” al Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (CSIC) siendo aprobado y financiado para su ejecución en 2013.

Dicha propuesta de investigación sostiene como objetivo general: *Generar conocimiento sobre la violencia doméstica basada en género en Toledo y Pando*. Sus objetivos específicos han sido reconocer las percepciones de los y las habitantes de Toledo respecto a la violencia doméstica basada en género; indagar sobre la accesibilidad desde Toledo a los servicios de violencia doméstica basada en género de Pando; relevar las consultas presentadas por violencia doméstica basada en género en la Oficina de Género y Equidad de Toledo; relevar las denuncias radicadas en el Juzgado Especializado de Pando sobre violencia doméstica basada en género por residentes de Toledo.

Según datos recabados desde los grupos con los que se trabajó, se puede comprobar que la violencia doméstica basada en género se encuentra naturalizada, legitimando discursos y prácticas de la vida cotidiana que apuntan a dejar en la escena de lo privado la temática de la violencia doméstica, desconociendo el componente basado en el género, es decir, su componente ligado a lo social. Emergían frases como “no te metas”; “eso no es tema mío”; “la ropa sucia se lava en casa”; “en casa arreglamos”; “eso es lo que pasa puertas adentro”; “si le pegó fue por algo, se lo debía merecer, algo habrá hecho”, “son crímenes pasionales”. Estos contenidos dentro de los discursos terminan por justificar la violencia doméstica basada en género y obstaculizar las acciones que puedan contribuir a su erradicación. Es decir, que las barreras subjetivas actúan como una forma de interferencia en el acceso a los servicios, ya que estos componentes del imaginario influyen sobre las víctimas, quienes no sienten que merecen o deban hacer uso de los servicios dedicados a esta temática, incidiendo negativamente en la percepción de sujetos de derecho.

Otras barreras se encuentran en relación con el transporte. Existen dos líneas de ómnibus que conectan a Toledo y Pando, estas son COPSA (7H) y Rutas del Norte (R20) manteniendo varias frecuencias y horarios durante el día, pero no cuentan con servicios de transporte nocturnos (23:00 a 5:00

horas). Otras investigaciones a nivel nacional han detectado que en las horas de la noche ocurre un importante incremento de situaciones de violencia doméstica; lo que hace posible considerar que las mismas condiciones se dan en Toledo. Por lo tanto, la ausencia de servicios especializados en la propia localidad, sumado a la falta de transporte en horario nocturno constituye un obstáculo importante en la accesibilidad a servicios de calidad especializada en la materia. Situaciones similares se pueden ver en fines de semana o feriados en la conjunción de ambas problemáticas.

Se han constatado irregularidades en la recepción de denuncias en la Seccional policial de Toledo, debido a que se deriva a la Unidad Especializada en violencia doméstica en Pando (que comenzó a funcionar en el 2013) potenciando obstáculos para la atención en casos que la requieran de manera inmediata. La localización de la Unidad Especializada en Violencia Doméstica en Pando ha incrementado la centralización de los servicios. La dispersión de los servicios y la dificultad de comunicación entre los mismos, se reconoce como una de las problemáticas que inciden negativamente, viéndose los profesionales y técnicos desbordados, además de las personas usuarias desorientadas o con falta de información a dónde y cómo recurrir, con incertidumbre de si sus demandas serán atendidas. El Juzgado de Paz de Toledo, es catalogado por lo/as usuarios/as como deficiente; éste deriva las denuncias de violencia doméstica al Juzgado Especializado de Pando desconociendo las denunciadas cuanto puede tardar en llegar la derivación. Cabe consignar que en el período en el que se investigó, ningún referente institucional, ni organización de base de Toledo, participaba en el Comité Regional de Lucha contra la Violencia Doméstica que integran Empalme Olmos, Pando, Barros Blancos, Suárez y Toledo.

Con respecto a las instituciones del sistema salud este equipo pudo constatar que en el servicio privado (CAAMEPA) funciona un Comité de recepción y derivación para situaciones de violencia doméstica el que está integrado por una asistente social, una psicóloga y una psiquiatra. Desde allí se realizan las derivaciones a un espacio grupal con un mínimo de 12 encuentros, aunque cabe destacar que si las mujeres no concurren no se realiza ningún tipo de seguimiento de la situación. Estos datos permiten constatar que si bien se estaría cumpliendo con las normativas vigentes referentes a la instrumentación de la pesquisa en violencia doméstica por parte del sistema de salud persisten resistencias fundamentalmente por parte del personal médico y grandes dificultades de realizar seguimiento en situaciones complejas.

Con respecto a ASSE no se encontró un grupo de referencia en violencia doméstica, sin embargo existe un grupo para mujeres que aunque no siendo específico en violencia doméstica es coordinado por dos psicólogas y podrían trabajar esas situaciones entre otras. En cuanto a las usuarias cabe destacar que

ingresan por derivación del propio sistema de salud, la Intendencia y el Poder Judicial. En función de esta información recabada, observamos que el cumplimiento de la normativa por parte de Salud Pública es menor que en el circuito privado.

Se identifican debilidades en el registro de la información, ya que se desconoce el número de usuarias que asisten a los servicios de salud y no existen datos acerca de la procedencia territorial de las mismas. Esto se reitera en la Unidad Especializada en Violencia Doméstica que, si bien se guía por el Protocolo de actuación del Ministerio del Interior no resaltan el lugar de procedencia de la denunciante. En el sistema judicial se evidencia la misma dificultad a la hora de intentar conocer la cantidad de denuncias presentadas por habitantes de Toledo.

El equipo consideró entonces oportuno re-diseñar el folleto que se había producido en el marco de extensión universitaria, con el fin de difundir la información sobre aquellos recursos que se encuentran disponibles según los datos recabados por la investigación, considerando la dimensión territorial trabajada (Toledo y Pando). Esto permite cumplir con el objetivo de ofrecer herramientas que permitan reconocer a quienes estén siendo víctimas de estas situaciones de abuso o aquellos que sean testigos, además de la información de cómo actuar y a donde acudir. Este nuevo folleto amplía la lista de recursos disponibles y entre ellos día, horario y lugar de reunión del grupo de mujeres “Unidas se Puede”.

Colectivo “Unidas se Puede”

Raquel, Dinah y Miriam entre otras valientes mujeres, conforman un grupo y trabajan juntas hace aproximadamente 8 años. Se autodefinen como un grupo de mujeres que a través de la participación ayudan a otras. En sus orígenes se reúnen para crear una comisión donde gestionan temas del barrio; agua, luz, distribución del espacio, etc. De a poco van delineando los intereses que las unen, definiendo su línea de trabajo: los derechos de las mujeres. En el 2006 comienzan a capacitarse en talleres sobre violencia, autoestima, salud sexual y reproductiva. Estas diferentes capacitaciones junto con el apoyo de distintos actores sociales e institucionales contribuyen a que “Unidas se puede”, se consolide como un grupo que la comunidad toledense va asociando a su activismo con la lucha por los derechos de las mujeres.

A lo largo del tiempo, se han ido reuniendo en diferentes espacios brindados por la comunidad; primero en un club político (al cual desisten porque se proponen luchar por los derechos de todas y consideran que eso puede ser un impedimento), transitan por el Club San Isidro, la Escuela 285 y actual-

mente se reúnen en el Salón Comunitario “Tota Quinteros”. Ellas ofician de grupo de referencia para el tema de la violencia doméstica. Actualmente siguen trabajando y difundiendo los derechos de mujeres y niñas/os y adolescentes, además de impulsarse en un emprendimiento vinculado con la producción artesanal. Se visualizó oportuno integrar la experiencia generada mediante los proyectos ejecutados así como las diversas actividades de Unidas se Puede para profundizar conjuntamente en acciones en la comunidad de Toledo.

Trayectorias integrales

El proyecto denominado “Abordaje integral de la Violencia Basada en género en Toledo: Intervención con el colectivo Unidas se Puede en acciones de promoción de modos de relacionamiento no violento” fue presentado en la “Convocatoria a Proyectos para el Fortalecimiento de Trayectorias Integrales 2013-2014” de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio donde fue aprobado y financiado para su ejecución. Esta convocatoria permitió crear cargos docentes, los cuales estuvieron insertos en el Programa Derechos Humanos y Psicología del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología de la UdeLaR. Este nuevo marco institucional permitió difundir entre estudiantes el conocimiento de lo realizado promoviendo la presentación de proyectos. A su vez, habilitó un nuevo reconocimiento para el trabajo realizado por Unidas se Puede potenciando su conformación grupal y ampliando sus acciones lo que expresaron como un logro muy importante al estar acompañadas por la Universidad de la República.

Atendiendo la experiencia se entendió que había que tomar acciones para sortear las limitaciones que implica trabajar desde la Universidad con tiempos de encuadre institucional que en la mayoría de estos proyectos tienen entre 9 a 12 meses de permanencia en el territorio. Se planificó como estrategia fortalecer las herramientas que ya posee la comunidad para correr a la figura del universitario del lugar cargado de saber y alejado de la realidad social. Por lo cual, uno de los objetivos más potentes de este proyecto además de generar más visibilización y reconocimiento social hacia Unidas se Puede, ha sido promover nuevas capacidades en dicho colectivo para incidir en la comunidad toledense en relaciones libres de violencia basada en género. En ésta línea queremos destacar que Unidas se Puede se presentó al concurso “Perico Pérez Aguirre defensor de los Derechos Humanos Canarios” con un trabajo que recoge la historia de vida del grupo, siendo seleccionado ganador del premio por el Jurado, recibiendo la distinción en la Junta Departamental de Canelones el 10 de Diciembre del 2014, en una ceremonia de reconocimiento pública con la presencia de las máximas autoridades departamentales. Así para el término de

este proyecto quedarán nuevas capacidades instaladas en el territorio surgidas del múltiple intercambio académico y popular potenciador de la integralidad de saberes y de las funciones universitarias tan importantes para el medio que puedan lograr los objetivos generales de los proyectos mencionados previamente en el texto, es decir contribuir a erradicar la violencia basada en género.

Este equipo se ha visto sumamente enriquecido con estas experiencias, lo que ha permitido definir líneas de trabajo profesional al servicio de la sociedad detectando en este proceso nuevas áreas estratégicas de intervención que se espera poder abordar en el marco de nuevos proyectos universitarios, ahora en la ciudad de Sauce. A su vez se ha producido una intensa trasmisión a otras generaciones de estudiantes de la Facultad de Psicología que se han visto motivados a incorporar la perspectiva de género y derechos humanos en sus prácticas y presentación de propuestas a proyectos concursables. Por todo lo vivido y aprendido nos sentimos muy agradecidos a la Universidad de la República y orgullosos de formar parte de una institución comprometida con la realidad de nuestro país.

Referencias bibliograficas

- Benia, W. (2009). *Temas de Salud Pública*. Tomo 2. Montevideo: Uruguay. Ed. Oficina del libro FEFMUR.
- Benjamín, J. (1996) *El primer vínculo*. En: Benjamín, J. *Los lazos del amor*. Bs. As.: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación Masculina*. Ed. Anagrama.
- Burin, M y Meler, I. 2000: *Género: una herramienta teórica para el estudio de la subjetividad masculina*. En Varones, género y subjetividad masculina. Paidós. Buenos Aires.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan*. Ed. Paidós. Barros.
- De Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*. Ed.: Debolsillo. Argentina.
- Deleuze, G. (1970). *Lógica del sentido*. Barcelona: Barral Editores.
- Emilce Dio Bleichmar y Burin, M. (1996): *Género, psicoanálisis, subjetividad* Barcelona: Paidós.
- Fernández, A. M. (1993): *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Bs. As. Paidós.
- Freitas, L. (2004). *Discriminación sexista y otras formas de violencia estructural e institucional contra la mujer*. Universidad Carlos III, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Madrid.
- Giberti, E. (2001). *La evocación o el malestar. Un recurso político en salud mental*. Ed. En MUJERES Y SALUD MENTAL Cuadernos Mujer Salud / 6(Chile
- Gil Rodríguez, E., y Lloret. I. (2007). *La Violencia de género*. Barcelona. Editorial. UOC.
- Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres; Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Ed. Horas y horas.

- Loureiro, R. (2003). *Lo que pasa en Casa*. Montevideo: Editorial Psicolibros.
- Lubartowski Nogara, R (2001) *Visibles historias invisibles*. querencia (en línea) Nro 3 recuperado en Octubre 2013 en : www.querencia.psico.edu.uy/revista_nro3
- Max Neef, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana*. Ed. CEPUR, Santiago.
- Morales Calatayud, F. (1999). *Introducción a la Psicología de la Salud*. Buenos Aires: Paidós
- Navarro. M., Stimpson. C. (comp.) (1999). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Argentina. Editorial CFE.
- Rostagnol, S. (2009) “*No era un gran amor: cuatro investigaciones sobre violencia doméstica*”. INMUJERES/MIDES: Montevideo.
- Rudolf, S. y colaboradores (2007) “*Accesibilidad y participación ciudadana en el sistema de salud. Una mirada desde la Psicología*”. Montevideo: Uruguay. Ed: Fin de siglo.
- Saforcada, E., y De Lellis, M., y Mozobancyk, S. (2010). *Psicología y Salud Pública*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Socat (2009) *Aproximación Diagnóstica a la situación de niñez y adolescencia en Toledo-Canelones*.
- Volnovich, J:C: (2012) *Ir de Putas. Reflexiones acerca de los clientes de la prostitución*. Ed. Topia. Colección ficha para el siglo XXI.



Entre la investigación acción participativa y la formación integral: derivas y potencias

Bianchi, D.¹, Tommasino, N.², Roqueta, E.³, Etchart, B.⁴

deliabebianchi@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar la experiencia de trabajo de un Espacio de Formación Integral (EFI), sobre la *Desvinculación de niñas y niños del sistema educativo en las Escuelas N° 342 y N° 227- Ruta 8 Km.16*, realizada en el año 2013 con la participación de tres servicios universitarios (Facultad de Medicina, FCS: Departamento de Trabajo Social y Facultad de Psicología) y el acompañamiento por parte del Programa Integral Metropolitano, UdelaR.

El sentido de estas líneas es recuperar algunos antecedentes que puedan visibilizar acciones que hicieron posible la construcción del EFI, recuperando la incidencia de las metodologías participativas de investigación en el proceso y resultados de los EFI, que adquieren relevancia en la discusión del sentido metodológico y político de los mismos; sentidos claves para la realización de la tarea, puestos en cuestión en la coyuntura universitaria actual.

Antecedentes

Construyendo espacios de trabajo: entre la Investigación Acción Participativa y los Espacios de Formación Integral

Mencionamos aquí algunos antecedentes que den cuenta de algunas condiciones que hicieron posible la construcción del EFI: *Desvinculación de niñas y niños del sistema educativo en las Escuelas N° 342 y N° 227- Ruta 8 Km.16 en el año 2013.*

1 Profesora Adjunta del Programa Integral Metropolitano, SCEAM-Udelar, Docente coordinadora del EFI.

2 Docente de la Facultad de Psicología-Instituto de Psicología Social, Udelar, Docente del EFI.

3 Estudiante de la Licenciatura en Psicología- Udelar, estudiante del EFI.

4 Licenciada en Psicología-Udelar, estudiante del EFI.

El problema de la desvinculación de niñas y niños del sistema educativo surge de una aproximación hacia el estudio de los factores críticos identificados en una investigación realizada con metodología de Investigación Acción Participativa (Montero, 2006) desarrollada a partir del año 2009 entre distintos actores locales: Escuelas N° 342 y N° 227, Policlínica Don Bosco, Policlínica Comunitaria 24 de junio, SOCAT Km 16, Hogar Marista, Programa Integral Metropolitano de la UDELAR, estudiantes de la Licenciatura en Psicología y vecinos y vecinas del barrio del Km 16.

La *desvinculación educativa*⁵ se constituyó en la categoría analítica central del proyecto, posibilitando la detección de la situación de desmotivación frente al aprendizaje escolar. La investigación-acción tenía como cometido generar respuestas locales a dicho problema.

Algunas de las situaciones que generaron la preocupación por la desvinculación: las repeticiones sistemáticas y el abandono de niñas y niños que no concluyen el ciclo escolar; el elevado nivel de ausentismo de los niño/as y el gran porcentaje de referentes adultos que consultan en Centros de Salud por la atención de “dificultades de aprendizaje” de niños/as del barrio.

Entre los años 2011 y 2012 se continúa con el proceso mediante la metodología de Investigación Acción Participativa⁶. La IAP se constituía con el paso del tiempo en el espacio de encuentro para debatir y construir acciones en torno a los problemas sobre la educación en la zona.

Algunas de las preguntas que contribuyeron a delimitar el problema fueron:

- ¿Qué condiciones son las que generan e inciden en la desvinculación escolar de las niñas y niños de las Escuelas N° 342 y N° 227?

5 En una primera etapa del proyecto entendíamos que era necesario producir un proceso de construcción conjunta sobre el concepto, por lo que como equipo decidimos no formular un a priori conceptual para así poder generar una problematización y desnaturalización (Fernández, 2008) de los significados de cada actor que conformara la IAP.

6 Denominábamos IAP tanto al espacio de trabajo que nucleaba a los actores participantes, como a la metodología de trabajo. No se dieron intercambios teóricos de la herramienta, y por momentos quedaba naturalizada como herramienta participativa por excelencia para trabajar con estos problemas psico-sociales. Podemos ver ahora que sabíamos más de la herramienta en un plano práctico e instrumental de lo que podíamos dar cuenta conceptualmente; si bien esto lo consideramos como una potencia creadora del equipo, a la vez se volvía un impensado, y por tanto la herramienta corría riesgo de debilitarse. La IAP es un modo de investigar participativo entre investigadores universitarios (externos) y actores locales: investigadores internos (Montero, 2006) que por medio de proceso dialógico decide qué problemas construir colectivamente y cómo transformarlos. Esta herramienta posibilita trabajar desde un entre, desde el encuentro, reconociendo como saberes tanto el saber científico-académico- como el saber popular. En ese sentido la IAP es el lugar de encuentro para ambas formas de conocimiento, es una tercera forma de saber (Montero, 2006) y de creación de nuevos saberes, creemos que es también el lugar desde el cual pueden inaugurarse prácticas.

- ¿Cuáles son las percepciones de los actores comunitarios respecto a las Escuelas como espacios educativos institucionalizados?
- ¿Qué y cuáles son las condiciones de posibilidad de la comunidad para apoyar el proceso de aprendizaje de las niño/as?
- ¿Existen redes informales de apoyo entre los vecinos y vecinas de la comunidad?

Era indispensable en la producción del problema, pensar en torno a ¿por qué es un problema y para quiénes es un problema? (Acosta y Bianchi, 2011) además de posicionarnos en relación a cómo lo iríamos a construir, teniendo en cuenta que la única manera de encontrar una visión más amplia, es estar en algún sitio en particular. (Haraway, 1995)

Nos trazamos los siguientes objetivos:

1. Promover un proceso participativo de producción de conocimientos sobre la desvinculación del sistema educativo de niño/as de Ruta 8 Km 16, orientado a la generación de respuestas locales por parte de los actores sociales involucrados en la problemática.
2. Contribuir a un ejercicio reflexivo y real de la ciudadanía, con un espíritu ampliamente inclusivo, ético y solidario.

Algunas de las acciones implementadas:

- diseño de instrumentos para la recolección de la información: entrevistas y talleres con familias y maestras.
- Dos talleres con los referentes familiares adultos y dos talleres con niños.
- Se amplía el equipo de investigación con la participación de dos madres.
- Se sistematizaron siete entrevistas del primer momento de acercamiento a las familias y su visión del problema.
- Se vuelve a la construcción conjunta del problema y se ve como necesidad la intervención de otros actores que puedan sostener acciones y profundizar en el problema.
- Se definieron categorías analíticas del problema: *desvinculación, escuela, trayectorias educativas, representaciones sociales, aprendizaje, dificultades de aprendizaje, Síndrome de indefensión adquirida.*

A partir del análisis de las entrevistas surgen dos categorías más: *dinámica familiar y participación social*. Esta etapa de la IAP concluye con la realización de un informe de trabajo, en el que dejábamos planteado algunas líneas

problema para seguir pensando y construyendo distintos anudamientos, las mismas fueron:

- la necesidad de continuar indagando sobre el espacio escolar y su propuesta pedagógica;
- la situación familiar y los roles que asumen las niñas y niños en cada familia;
- la construcción del autoestima de las niño/as y madres en relación a la tarea del aprender;
- los problemas de salud que se manifiestan en los procesos de aprendizajes;
- la dificultad para tener en cuenta por parte del espacio educativo las distintas motivaciones de las niñas y niños.

Principios del año 2013 el equipo universitario que participó en el proceso de IAP decide presentarse a los llamados de los EFI a través del PIM, como posibilidad de darle continuidad al proceso de construcción del problema de cara a generar más acciones para la producción de respuestas locales. Era necesario convocar otros actores universitarios, que pudieran desarrollar un proceso formativo en esta temática.

Devenir EFI

Concepciones y propuestas metodológicas que lo sustentaron

Se conforma un equipo integrado por docentes y estudiantes de Facultad de Medicina y de Facultad de Psicología y se incorporan una docente y estudiantes de Dpto. de Trabajo Social de Facultad de Ciencias Sociales.

Para generar respuestas integrales debíamos inevitablemente pensar el problema integralmente. Mediante el trabajo interdisciplinario y partiendo de la premisa de que la desvinculación del sistema educativo no concierne únicamente al sistema educativo, sino que configura un problema ineludible para el sistema de salud y para la elaboración de propuestas de desarrollo social, le asignábamos un fundamento conceptual y político a la intersectorialidad, en tanto todas aquellas políticas que persigan estrategias orientadas a la transformación de los problemas sociales, deben ser planificadas y desarrolladas intersectorialmente.

Una fortaleza concierne a la conceptualización del problema central de este EFI, en tanto, la estrategia de intervención se fundamenta en la exigencia de la intersectorialidad entre salud y educación, se sustenta en la articulación de saberes como búsqueda de estrategias que den respuestas, entre los actores sociales involucrados al problema planteado. La apuesta era el diseño y desarrollo de estrategias de intervención del problema desde un abordaje intersectorial e inter-

disciplinario, integrando la mirada y de las familias y de otros técnicos, unido al diálogo y a la construcción colectiva de acuerdos.

En lo que concierne a las formas que adquiere esa participación, podemos señalar una importante diferencia entre el tiempo de la IAP y el tiempo del EFI. Durante el primero, los técnicos formaban parte de una grupalidad que fue diseñando y planificando las etapas de la investigación. Más tarde se sumaron referentes familiares y comunitarios. Esto demarcó la configuración del equipo investigador-investigado. En ese ámbito se definieron las herramientas técnicas que se aplicarían y se fue procesando la información que fue surgiendo. Se identifican durante este momento de la IAP, las dimensiones participativas de los diferentes actores involucrados como cualidades productoras de

- información para la construcción de los datos del problema
- selección de las técnicas a utilizar para el relevamiento de la información
- aplicación de la técnicas
- análisis y procesamiento de la información
- debate y discusión sobre el material obtenido
- elaboración del informe

Durante el tiempo EFI, las dimensiones participativas cambian, pudiéndose identificar con claridad una relación de asociación (Rovere, 2002) entre el equipo universitario y el equipo de salud para fortalecer la intervención sobre el problema de la desvinculación. Se observa

- debilitamiento en la participación de los referentes familiares, adquiriendo un lugar de destinatarios de la intervención
- un equipo docente de la escuela involucrado en forma cotidiana en el trabajo con el EFI
- un desplazamiento de los técnicos integrantes de la red institucional.

La red institucional queda fragilizada en torno al EFI, por efecto que se focaliza la intervención en los dispositivos que se explicitan a continuación.

Definimos como objetivo del EFI: *aportar al diseño de estrategias de intervención en los problemas de la desvinculación del sistema educativo desde una perspectiva intersectorial de salud y educación.*

Desde este marco se definió una estrategia de acción integradora de los contextos:

1. Familiar:

- a. se diseñó participativamente una estrategia de apoyo interdisciplinario que acompañaron parte del proceso de aprendizaje de las niño/as.

- b. se indagó acerca de las características del vínculo entre institución escolar y familia. Haciendo foco sobre el relacionamiento que establecía la familia y la institución escolar.

2. Escolar:

se generó espacios de trabajo con docentes para pensar la dimensión institucional del problema. Éste trabajo tuvo en un primer tiempo una perspectiva etnográfica (Guber, 2001) porque requirió *estar en la escuela*, en su cotidianeidad.

3. Comunitario:

las actividades para la sensibilización y reflexión acerca de la participación de la comunidad en la educación no se realizaron, pero se incorporó otro dispositivo para el abordaje del problema: un **dispositivo grupal** a fin de visibilizar la mirada de los niños/as.

EFI: Dispositivos de trabajo. Cómo inaugurar prácticas sobre la desvinculación

Pensamos el dispositivo como una “red de relaciones que se pueden establecer elementos heterogéneos: discursivos, instituciones, arquitectura, reglamentos (...) lo dicho y lo no dicho” (Fernández, 2007) Y en este caso también nos referimos a “arteficios tecnológicos diseñados por nosotros en las intervenciones institucionales y/o comunitarias, pensado como máquina que dispone a ..., que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad y eventualmente en enunciabilidad latencias grupales, institucionales y/o comunitarias” (Fernández, 2007).

Estas máquinas tuvieron una modalidad de *acompañamientos*.

a. Acompañando familias

En lo familiar se trabajó a partir de las demandas construidas con familias seleccionadas desde la escuela, institución que se *enuncia como organización capaz de pensar y operar sobre un entorno en alteración* (Cantarelli, 2001). El equipo integrado por una dupla de estudiantes de Psicología y Trabajo Social construye una responsabilidad compartida con la escuela, intentando transformar la impotencia en potencia, y generar movimientos capaces de producir lo que no está (Duschantzky, 2007). Entendemos el acompañamiento como una modalidad de intervención psico-social generadora de confianza y de autonomía para resolver situaciones de la vida cotidiana, del ámbito familiar. El acompañamiento permitió el abordaje de una posible desvinculación educativa desde los afectos, construyendo con la familia otros lentes para mirar

los problemas y apuntalar en la generación de sus propios movimientos, fortaleciendo vínculos con la escuela.

b. Estar en la escuela

El trabajo constó de la presencia semanal de dos estudiantes de psicología con el objetivo de aproximarse y acompañar a *las maestras de la escuela en su cotidianidad pudiendo aportar a la comprensión de algunos fenómenos que inciden en la desvinculación educativa*.

Estar *en* la escuela, en su acontecer, sin detener el quehacer cotidiano de las maestras, permitió construir un *dispositivo móvil* (Rodríguez Nebot, 2004) sostenido en el cuidado y la escucha, que habilitaron encontrarnos *con* la escuela y desde allí visualizar lo cotidiano. Dispositivo que generó instancias para que las maestras pudieran pensarse a si mismas, en su producción de enunciación siendo parte de la institución, y problematizar sus prácticas, en el sentido de desprenderse del proceso acrítico de aceptar ciertos fenómenos como naturales, pudiendo reflexionar sobre sus causas y efectos; dando lugar a la desnaturalización del problema (Montero, 2006).

c. Grupo de niños

Este espacio se propuso como objetivo construir una situación grupal para visibilizar las miradas de los niños respecto al problema de la desvinculación escolar.

El equipo de trabajo integrado por dos estudiantes y una docente de psicología tenía como horizonte construir un espacio de encuentro de niños y niñas mediante técnicas expresivas y creativas tal que los niño/as expresaran sus intereses, motivaciones y dificultades en relación a la situación escolar.

El grupo trabajó con un total de doce encuentros en la Policlínica Don Bosco con una constante de diez niños, previamente seleccionados por las escuelas en función de los criterios acordados con el EFI.

La producción de enunciados de los niños era de malestar hacia la escuela, aburrimiento, sintiéndose “malos alumnos y compañeros”, se trató de desconstruir y de no psicologizar ese malestar potenciando sus habilidades y motivaciones, y haciendo visible la dificultad que tiene la institución escuela para hacer lugar a estas otras habilidades de los niño/as.

Potencias de lo grupal

Creemos que los EFI posibilitan la producción de situaciones grupales, grupos que puedan estar transversalizados por lo deseante, por lo enunciativo, lo social/externo. “agentes de enunciación, soportes de deseo, elementos de crea-

ción institucional” (Guattari y Rolnik, 2013). Los EFI trabajan con grupos y grupalidades, que arriesga a la experimentación, y búsqueda de nuevas formas de relaciones humanas a inventar (Pavlovsky, 2005). Los EFI muchas veces producen desde estas formas, y, a la vez, las promueven.

Este EFI ha tenido esos efectos, tanto a nivel de los actores comunitarios -niños, madres- como a nivel del equipo docente en trabajo conjunto con los estudiantes.

La integralidad y sus relaciones con las diferentes metodologías de investigación

La articulación de funciones universitarias es una de las dimensiones de la integralidad. Para este EFI, el hecho de provenir de un proceso de IAP que indicó e impregnó todo el proceso de trabajo, significa una privilegiada oportunidad para reflexionar acerca de los aportes de la IAP a la integralidad. La modalidad de IAP incide en los resultados de la práctica integral, en este caso, en la apropiación de la producción de conocimiento por parte de los actores participantes.

1. La IAP como metodología permite pensar en el sentido político de la participación, en este sentido *resulta un fin en si mismo como camino del fortalecimiento de las democracias* (Jiménez y Rebellato, 1997).
2. La IAP como metodología permitió por medio de técnicas participativas construir un problema sensible para su población identificando la diversidad de factores que inciden en la problemática.
3. Esta construcción no se dio sin conflictos y sin contradicciones, notamos tensiones en torno al ejercicio del poder en relación a los saberes de los agentes, esto es: a la circulación de la información y la palabra, los modos de tomar las decisiones, el respeto a los acuerdos, y la tendencia de nosotros agentes externos a sugerir y concluir sin respetar los tiempos de lo colectivo. Corríamos el riesgo de que la participación tuviera un sentido de colaboración, y de perpetuación de las relaciones de subordinación. (Jiménez y Rebellato, 1997)
4. Desde el proceso de IAP el EFI se vislumbraba como una deriva. Una forma desde la cual el problema se podía revitalizar con nuevas miradas que integraran el equipo. Modalidad para seguir construyendo el problema integralmente, que según Sarachu (s/f) “comprende la búsqueda de integridad (...) en el sentido subjetivo de generar un vínculo entero y cabal que nos lleva a pensar en los desafíos ético-políticos y desarrollar el potencial reflexivo sobre nuestras acciones individuales y colectivas en tantos sujetos, al mismo tiempo sociales y únicos, indivisibles pero incompletos”

5. El EFI se construyó desde una concepción de integralidad como espacio para experimentar el aula desde los propios contextos de trabajo, esto es: “el barrio” como aula (Tommasino, 2008). Y desde allí construir formas de investigación, enseñanza y extensión. (Cortegoso, Pereyra y Sarachu, s.f.)
6. El EFI pudo recuperar y continuar trabajando con metodologías de investigación-acción que orientaran a la producción de conocimiento y a las acciones proyectadas para el abordaje del problema. De hecho en las prácticas de la investigación acción y más tarde de la IAP *se encuentran algunos los fundamentos que pueden orientar la búsqueda de integralidad* (Cortegoso, Pereyra y Sarachu, s.f.).
7. El proceso de trabajo compartió características similares a otras experiencias universitarias en marcha, orientadas a la *construcción del contrapoder popular* (Cortegoso, Pereyra y Sarachu, s.f.); en el sentido de: construir una investigación colectiva que promueva espacios assemblearios, desde donde se buscara construir pensamiento y acción; la importancia que se dio a la historización para la desnaturalización de los significados sobre el problema; y la valoración a la cultura popular para pensar los problemas situados (Cortegoso, Pereyra y Sarachu, s.f.).

Ideas producidas en la práctica integral

¿Qué aporte tangible se realiza a los involucrados en la problemática?

Una vez transcurrida la experiencia, evaluamos que la mirada integral como soporte epistémico de la práctica, le provee eficacia al trabajo con la gente, tanto en lo que supone la resolución de los problemas que afectan las vidas de las personas y de las instituciones, como en la democratización de lo que vamos aprendiendo y en los saberes que vamos produciendo.

De los aprendizajes y saberes de este EFI:

a. del acompañamiento

Aprendimos sobre las metodologías inspiradas en el aprender haciendo, pudiendo rescatar la articulación práctica-teoría-práctica. La articulación constante entre el análisis de los marcos conceptuales que sostienen la experiencia y la vivencia de la experiencia misma. El dispositivo construido de *acompañamientos*, insisten en la praxis universitaria: aprender de la experiencia del conflicto que produce el encuentro interdisciplinario, de la coordinación de los equipos interinstitucionales, del encuentro de los saberes con los otros y de la propia transformación como docentes y estudiantes.

El sentido de la resignificación de la vivencia de la desvinculación y de la desmotivación produjo cambios en torno a la construcción de otras subjetividades posibles.

b. de la intersectorialidad: la transferencia metodológica del dispositivo universitario.

La articulación de un equipo intersectorial, que no sólo persiste en la declaración de buenas intenciones, sino que construye acciones operativas. Interviene en forma intersectorial, estableciendo pertenencias específicas tanto en la escuela como en la policlínica, como las dos instituciones representativas de ambos sectores, no sólo co-construyendo el problema (desde la mirada integral), sino que tienen competencias y responsabilidades en diseñar modalidades de intervención sobre la misma.

c. de la formación de los docentes y los estudiantes:

los EFI suponen un vínculo docentes-estudiantes-actores que configuran un espacio dialógico que permite distinguir condensaciones de saberes pertenecientes a diferentes racionalidades, quedando interpelados en forma horizontal y democrática. Las preguntas se dirigen hacia múltiples interlocutores y las respuestas se van formulando en la asociación de esos saberes, específicos y compartidos.

Otros aprendizajes:

1) podemos afirmar que las cualidades del conocimiento son diversas en los dos tiempos que recoge este artículo: el tiempo de la IAP y el tiempo del EFI

- en el primero, el conocimiento previo con el cual los actores inician la experiencia, es fundacional. Ese conocimiento insiste y es el que sostiene la necesidad y la preocupación convocante. Le otorga sentido a la interrogación sobre la problemática de la desvinculación.
- en el segundo, el conocimiento que se produce, es la trayectoria y el recorrido por las acciones de la discusión. Es no sólo el producto y el informe, sino que es, sustantivamente la vivencia de cambio que se experimenta frente a una experiencia colectiva de encuentro entre racionalidades diferentes, pudiendo identificar las ideas que se han ido modificando.

2) podemos afirmar también que las dos organizaciones: IAP y EFI, para nuestro caso, han comportado diferencias en términos metodológicos, correlacionadas con los énfasis atribuidos a las intencionalidades:

- en la IAP el proceso ha sido investigativo orientado a la intervención

- en el EFI el proceso ha estado orientado por la intervención investigativa

Referencias bibliográficas

- Acosta, B y Bianchi, D. (2011). *Programas integrales: instrumentos para la transformación universitaria*. En Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria Montevideo: Ed. Nordan de Uruguay y El Colectivo de Argentina (pp. 125-136).
- Cantarelli, M., Lewkowicz, I. y Grupo Doce (2001) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Ed. Altamira.
- Cortegoso, A. Pereyra, K. y Sarachu, G. *Prácticas Académicas Integrales en el Cono Sur*. Montevideo: Extensión Libros.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experiencias sociales a la intemperie*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Fernández, A y colaboradores (1999). *Instituciones Estalladas*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Fernández, A. (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Frydlewsky, L. Kesselman, H. y Pavlovsky, E. (2007). *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. [en línea]. A Parte Rei, Revista de Filosofía, número 74,. Recuperado el 28 de octubre de 2014, de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Guattari, F. Rolnik, S. (2013). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Ed. Cátedra S.A.
- Jiménez L. Rebellato, J. (1997). *Ética de la autonomía: desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Ed. Rocaviva.
- Lourau, R., y de Labruno, N. F. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: El método de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Rodríguez Nebot, J. (2004). *Clínica móvil. El Socioanálisis y la Red*. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Rovere, M. (2002). *Redes nómades, algunas reflexiones desde una práctica de intervención institucional*. En E. Wolfberg (comp.) (Ed.), *Prevención en salud mental. Escenarios actuales* (p. 29 – 45). Bs. As.: Lugar Editorial

- Sawaia, B. (2003). *La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia*. Fundamentos en humanidades. (7), 9-17.
- Tommasino, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Aportes de la Extensión a su implementación. Revista En-Diálogo Extensión Universitaria. Edición de Verano, (3) Año 1

Experiencias de abordaje universitario integral en materia de prevención de usos problemáticos de drogas en enseñanza media

Juan E. Fernández Romar¹; Micaela Franco Tramontin²; Evangelina Curbelo Arroqui³.

jfernandezromar@psico.edu.uy

Resumen

Desde inicios del año 2009 un equipo conformado por estudiantes y docentes del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología ha desarrollando intervenciones en diferentes liceos de Montevideo en el marco inicial de un acuerdo de trabajo, que en octubre de 2011 cristalizó en un convenio tripartito entre la Junta Nacional de Drogas (JND), el Consejo de Educación Secundaria y la Universidad de la República con el fin de implementar una práctica de concepción integral asumiendo como objetivos específicos del acuerdo:

- Propiciar el desarrollo de perspectivas integrales, investigación, extensión y docencia, para el abordaje de las problemáticas sociales vinculadas a la salud y educación en general, y a los usos problemáticos de drogas en particular.
- Promover el desarrollo de abordajes interdisciplinarios e interinstitucionales de estas problemáticas.
- Producción de conocimiento específico acerca de las problemáticas emergentes en los centros educativos de Enseñanza Secundaria, con el fin de aportar al diseño de políticas y estrategias de intervención frente a las mismas.

1 Licenciado en Psicología, Magister en Psicología Social, Profesor Agregado del equipo docente del Subprograma Abordajes multidisciplinarios en el consumo problemático de drogas del Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, UdelaR.

2 Licenciada en Psicología, Ayudante del equipo docente del Subprograma Abordajes multidisciplinarios en el consumo problemático de drogas del Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, UdelaR.

3 Licenciada en Psicología, Ayudante del equipo docente del Subprograma Abordajes multidisciplinarios en el consumo problemático de drogas del Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, UdelaR.

- Contribuir al desarrollo de comunidades educativas saludables propiciando articulaciones que potencien la labor promocional y preventiva en los distintos niveles de la organización.

Este convenio posibilitó la instrumentación de diversas prácticas intervención, investigación y docencia articuladas en torno a un objetivo principal y general definido como la prevención de usos problemáticos de drogas en la enseñanza media, que se desagregó en dos líneas complementarias de trabajo: una referida a la exploración de la subjetividad adolescente y su relación con las drogas y otra orientada a la determinación de las mejores estrategias de prevención de usos problemáticos de sustancias psicoactivas en ese ámbito.

Precisamente en el transcurso del año 2009 la JND (organismo dependiente de la Presidencia de la República de carácter interministerial) en virtud de su responsabilidad institucional como rector de las políticas relacionadas con drogas, estableció nuevas alianzas, compromisos y desafíos en relación con esta problemática en la ámbito de la educación, a partir de nuevos convenios con el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública al tiempo que identificaba a las instituciones educativas como los actores fundamentales en la promoción de salud y la prevención de los daños individuales y sociales causados por el abuso de drogas.

Partiendo de la experiencia acumulada en la instrumentación de algunos talleres sobre los riesgos inherentes al uso de alcohol y drogas realizados con anterioridad a esa fecha, la JND convocó a docentes del actual Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología para comenzar a planificar e instrumentar algunas líneas de trabajo con una perspectiva integral que se iniciaron poco después y que han tenido continuidad hasta el presente.

A partir de esa convocatoria, el actual subprograma *Abordajes multidisciplinarios en el consumo problemático de drogas* del Instituto de Psicología Social, comenzó a implementar -junto con estudiantes avanzados de la Licenciatura de Psicología- espacios para la promoción de salud y la prevención de usos problemáticos de drogas en algunos liceos de la capital que demandaban atención debido a situaciones críticas asociadas a drogas.

Desde entonces se realizaron talleres y se instrumentaron diversos dispositivos de intervención en situaciones críticas en los liceos N°6 Francisco Bauzá (2009); Liceo N°42 de Malvín Norte (2010 y 2012), Liceo N° 14 (2011), Liceo N° 70 (2014), Liceo N°17 (2014), Liceo N° 19 (2014) y Liceo N° 24 (2014).

Este proceso se desarrolló en forma gradual y adquirió diversas características instrumentales año tras año pasando de intervenciones que implicaban a un docente universitario y tres estudiantes de un seminario de profundiza-

ción dedicado a una temática más general, a la situación actual en que participan tres docentes estables y diez estudiantes avanzados que siguen un curso anual específico y optativo denominado *Herramientas para la Prevención de Usos Problemáticos de Drogas en Enseñanza Media* y que desarrollan su práctica curricular en cuatro liceos de la capital.

La continuidad de la tarea permitió también que algunas estudiantes que participaron en las primeras experiencias de prevención de problemas relacionados con drogas luego lo siguieron haciendo como Colaboradoras Honorarias para integrarse finalmente como docentes rentadas del equipo, posibilitando así nuevas formas de transmisión generacional de saberes.

Volviendo al *raconto* histórico cabe señalar que durante los años 2009 y 2010 se instrumentaron las primeras experiencias de prevención de usos problemáticos de drogas en el liceo No. 6, Francisco Bauzá, los cuales funcionaron bajo la modalidad de taller y que fueron coordinados por estudiantes universitarios de un seminario de profundización sobre las problemáticas sociales asociadas a usos de drogas.

Estos dispositivos comenzaron a denominarse *Espacio Salud* y configuraron espacios extracurriculares de prevención in específica de usos problemáticos de drogas en los que estudiantes de tercer año de liceo participaban en forma voluntaria.

Así se forjaron estas primeras experiencias en las que los lineales que operaban por participar desarrollaban prácticas expresivas a nivel plástico y ejercicios sociodramáticos que tenían como cometido identificar y elaborar en forma verbal y artística los problemas que percibían como acuciantes para su generación.

La propuesta metodológica era la de un taller coordinado por dos estudiantes universitarios y que se implementaba conformando pequeños grupos de 8 a 12 estudiantes liceales de todos los terceros años del ciclo básico donde se propiciaba el reconocimiento y discusión de opiniones y vivencias de sus integrantes, generando de este modo una experiencia social significativa a partir de la interacción con los demás frente a una tarea específica. Por esta vía se posibilitaba la asignación de un tiempo y un espacio para el análisis de vivencias, el desarrollo de reflexiones, conceptualizaciones y aprendizajes que podían eventualmente estar relacionados con el uso de drogas aunque no necesariamente.

El diseño de estas prácticas y talleres eran responsabilidad de los estudiantes universitarios de psicología que a su vez habían elegido esta modalidad de práctica integral y habían asumido como parte de sus obligaciones curriculares el proponer, argumentar y planificar tanto las actividades a desarrollar

con los liceales así como el registro de la experiencia y la instrumentación de una evaluación de los hecho.

Entre otros cuestiones relevantes la evaluación y sistematización de datos realizada en 2010 en torno a esta experiencia sirvió para poder determinar primariamente los problemas que esos jóvenes liceales percibían como más significativos en sus vidas y en su entorno inmediato: comunicación con el mundo adulto; violencia (en sus diversas expresiones), sexualidad y usos salvajes de drogas (especialmente pasta base de cocaína).

De este modo los equipos que trabajaron en los liceos No 6 y No 42 durante 2009 y 2010 y que estuvieron conformados por un colaborador honorario y tres estudiantes avanzados desplegaron (bajo un régimen de supervisión continua) una serie de actividades que vertebraron la experiencia: discusión de la bibliografía básica de referencia; planificación técnica de talleres; establecimiento de nuevos contactos interinstitucionales para las habilitaciones correspondientes; coordinaciones con autoridades y docentes; participación en las redes sociales comunitarias existentes; instrumentación de entrevistas diagnósticas y de derivación frente a situaciones problemáticas emergentes; coordinaciones con los recursos disponibles a nivel territorial; diseño de evaluaciones de lo realizado; análisis y sistematización de resultados.

Asimismo a lo largo del año, los estudiantes universitarios desarrollaron en forma complementaria un estado del arte de las prácticas de prevención de usos problemáticos de drogas en enseñanza media a nivel internacional así como una taxonomía de las técnicas pasibles de ser instrumentadas con tales fines.

De este modo se logró una aproximación descriptiva de las preocupaciones e intereses emergentes en esas generaciones de estudiantes y la consolidación de un conjunto ordenado en términos metodológicos de técnicas para la intervención.

Por otra parte, la presencia regular de estudiantes universitarios de psicología en los liceos propició el acercamiento tanto de liceales que participaban de ese Espacio así como de otros que no lo hacían, para manifestarles diversos problemas e inquietudes que en muchos casos fueron interpretados por el equipo universitario de trabajo y por las autoridades del liceo como demandas encubiertas de atención psicológica.

En todos los casos, las consultas más o menos formales (por lo general eran conversaciones de corredor) fueron derivadas a los equipos técnicos de secundaria o bien discutidas interinstitucionalmente (con todos los resguardos éticos que amerita esta situación) con el fin de encontrar una respuesta adecuada al problema planteado. Esta tarea se volvió tan frecuente que debió ser integrada al esquema general de trabajo del equipo.

A partir del año 2011 nuestras intervenciones pasaron a desarrollarse en el denominado Espacio Curricular Abierto (ECA) que fuera creado por el Consejo de Educación Secundaria en 2006 y que ya estaba instituido dentro de los liceos donde se trabajó.

El ECA ha sido definido institucionalmente desde su creación, como un espacio flexible y dinámico, que apela a la creatividad y a la participación de los estudiantes procurando atender a sus necesidades y expectativas y en donde se procuran desarrollar proyectos de trabajo relacionados con el contexto específico de cada comunidad educativa y en armonía con los objetivos pedagógicos asumidos por la institución. Se trata también de un espacio en el que se procura potenciar el desarrollo personal e integral del estudiante y sus capacidades para el ejercicio de una ciudadanía democrática, participativa y responsable.

Para el logro de estos objetivos se intenta complementariamente promover valores tales como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y compromiso así como la capacidad de escucha y de organización.

Si bien existía una coincidencia axiológica total entre las propuestas de intervención que nuestro equipo proponía y los objetivos de ECA, de todos modos nos obligó a un nuevo régimen de diálogo y nuevos marcos de negociación para el desarrollo de los talleres de prevención...por lo pronto con el docente a cargo del ECA.

Desde entonces el docente responsable del ECA se integró al equipo universitario tanto en la etapa de planificación de los talleres proyectados en materia de drogas (que se reservaron para el segundo semestre del año) así como en su posterior ejecución en la segunda mitad del año.

De esta forma el equipo universitario se aboca durante el primer tramo del año al estudio y reconocimiento de la temática y ámbito de intervención, para luego iniciar una planificación, un entrenamiento en las técnicas a utilizar y una adecuada coordinación de lo que se realizará en la segunda etapa.

Algunos productos parciales resumen estas ricas experiencias y fueron comunicadas en diversas oportunidades por nuestro equipo, pudiendo destacarse la intervención de un equipo universitario tanto en el *1º Encuentro Nacional de Experiencias de Trabajo en Drogas con Recursos Expresivos* (2012) como en la segunda edición del mismo realizado en 2013 y en el *Primer Curso de Formación sobre prevención de usos problemáticos de drogas y su abordaje en el espacio curricular abierto que se realizó en el Edificio Artigas en octubre de 2013*.

Las principales conclusiones y recomendaciones de las experiencias de abordaje integral reseñadas a la que arribó nuestro equipo son las siguientes:

- Las diversas expresiones problemáticas de los usos de drogas se configuran de manera muy distinta a nivel local en cada barrio o zona.

Aunque sea posible estandarizar herramientas y metodologías de prevención para su aplicación en educación media resulta recomendable indagar el modo en que la población estudiantil percibe y se representa el problema con el fin de elucidar las mejores estrategias posibles.

- Asimismo resulta recomendable integrar y activar la red de recursos disponibles a nivel social y comunitario desde el comienzo posibilitando un diálogo interdisciplinario e intersectorial permanente. De esta forma es posible derivar con celeridad las situaciones problemáticas emergentes.
- La articulación intergeneracional en términos etarios y de formación académica mejora el funcionamiento del dispositivo y optimiza la capacitación de todos los actores institucionales: estudiantes universitarios implementando las tareas; jóvenes docentes (Grado I y II) asumiendo las coordinaciones y el desarrollo de las sistematizaciones; docentes de grado superior supervisando la articulación e integración armónica de todos los elementos y acciones.

Actualmente, el equipo se encuentra en un proceso de cambio y enfrentado a nuevos desafíos. El nuevo marco regulatorio del cannabis obliga al Estado a normalizar y asumir políticas de prevención de usos problemáticos de drogas en la educación.

El 10 de diciembre de 2013 el gobierno uruguayo aprobó una ley que regula el mercado de esa planta y que introduce variables originales tales como que el control de la producción quede en manos del Estado o bien abriendo la posibilidad de un uso industrial del cáñamo y nuevas formas de uso medicinal del mismo.

Simultáneamente la nueva Ley N° 19.172, sobre la *Regulación de la producción, comercialización y consumo de marihuana y sus derivados*, en el Capítulo II titulado “De la salud y la educación de la población y los usuarios” establece en el Artículo 10 que: “El Sistema Nacional de Educación Pública deberá disponer de políticas educativas para la promoción de la salud, la prevención del uso problemático de cannabis desde la perspectiva del desarrollo de habilidades para la vida y en el marco de las políticas de gestión de riesgos y reducción de daños del uso problemático de sustancias psicoactivas. Dichas políticas educativas comprenderán su inclusión curricular en educación primaria, en educación secundaria y en educación técnico profesional, con el fin de prevenir sobre el daño que produce el consumo de drogas, incluido el cannabis.

La Administración Nacional de Educación Pública resolverá sobre la forma de instrumentar esta disposición. Será obligatoria la inclusión de la dis-

ciplina “Prevención del Uso Problemático de Drogas”, en las propuestas programáticas y planes de estudio para educación inicial, primaria, secundaria, y técnico-profesional, formación docente y en la Universidad Tecnológica. Dentro de dicha disciplina se incluirán espacios especialmente destinados a la educación vial y a la incidencia del consumo de las sustancias psicoactivas en los siniestros de tránsito.” (Ley 19.172, Marihuana y sus derivados. Control y regulación del estado de la importación, producción, adquisición, almacenamiento, comercialización y distribución, 2014)

En virtud de que en la población uruguaya hay grados muy diferentes de familiaridad cultural con el cannabis que van desde un 20% de los ciudadanos de entre 15 y 65 años lo ha consumido alguna vez en su vida hasta quienes desconocen la planta y sus características y están mal informados al respecto (JND/ODU, 2007).

Por otra parte la posición oficial del Uruguay en los últimos años ha sostenido en diversos foros internacionales (como la Comisión de Estupefacientes de la Naciones Unidas o bien como encuentros de UNASUR y MERCOSUR) la necesidad de abrir un debate internacional que permita trascender el actual modelo hegemónico a nivel mundial de la guerra contra las drogas.

De hecho el prestigio global en el ámbito del derecho internacional y penal logrado por Uruguay en los últimos años se debe en gran medida en librar una batalla política y diplomática intensa por el respeto a los derechos humanos como eje de las políticas de fiscalización de drogas; la participación de la sociedad civil; así como de ecuanimidad y equidad en el llamado principio de responsabilidad común y compartida, basado en la idea de no estigmatizar a determinados países.

En forma paralela, en Estados Unidos algunos estados como ser Colorado y Washington (Room, 2014) han legalizado el uso recreativo y terapéuticos del cannabis establecen un sistema comercial de cultivadores, procesadores y vendedores con licencia pública al tiempo que en el resto del mundo comienza a discutirse la posibilidad de despenalizar los consumos de otras u todas las drogas. Estos hechos están modificando radicalmente la percepción generalizada de las drogas y usos abriendo escenarios nuevos que exigen nuevas formas de controles societarios y mayor información sobre sus riesgos.

El escenario social contemporáneo se ha complejizado en lo que respecta al uso de sustancias psicoactivas imponiendo la necesidad de ayudar especialmente a las nuevas generaciones en la toma de conciencia de las situaciones de riesgo que les rodean, enseñándoles a valorar tales riesgos y entrenándolas en una reflexión crítica de sus experiencias.

Aún no está claro el devenir final del proceso de aplicación de la ley ni cómo va a ser asumida por el sistema educativo en el Uruguay ya que debe adecuarse a corto plazo a lo impuesto por la ley.

Nuestro equipo se ubica en una posición académicamente ventajosa en virtud del acumulado experiencial desarrollado en los últimos cinco años de trabajo en el tema, lo que nos ha permitido participar de otra forma en el debate nacional.

De todas formas, el pasaje nacional de experiencias puntuales a un régimen universal en materia de prevención, adecuando convenientemente la experiencia de prácticas de prevención y promoción de salud a un contexto nacional e internacional cambiante e incierto, va a demandar nuevos ensayos en materia de medidas educativas, dado que configuran la base de cualquier labor preventiva por el hecho de ser el único modo reconocido de: a) lograr un cambio de actitudes hacia las drogas y sus diferentes formas de consumo, b) fomentar hábitos sanos y c) ofrecer en forma generalizada información veraz y adecuada sobre este tema.

Cabe señalar también que a partir de nuestra experiencia de trabajo en este ámbito, hemos desarrollado la convicción de que el campo de intervención configurado por los usos problemáticos de drogas reclama también perspectivas interdisciplinarias tanto a nivel epistemológico (en la consideración de contenidos) como en la producción de nuevos conocimientos, entendiendo a los diferentes actores sociales implicados como sujetos protagonistas de las transformaciones que se verifican en la actualidad y no como objetos pasivos de tales prácticas. Por esta razón consideramos deseable articular nuestros esfuerzos con otros servicios universitarios en el desarrollo de nuevas modalidades de intervención.

Asimismo, estamos convencidos que la vía más adecuada para colaborar con esos procesos pasa en el caso de los equipos universitarios, por abordajes integrales en los que las prácticas curriculares desplacen su atención hacia el entorno social, reordenando sus prácticas académicas en una asunción plena de su responsabilidad social, tanto en la formación humana y profesional, como en la elaboración de nuevos conocimientos ajustados a las realidades emergentes.

Referencias bibliográficas

- Aostalli, V. & Franco, M. (2013) “*Espacio Salud: prevención y promoción en la Adolescencia*” Segundo Encuentro Nacional de experiencias de trabajo en drogas mediante recursos expresivos. Junta Nacional de Drogas. Presidencia de la República.
- Franco, M. & Ratner, R. (2012) “Drogas: un vínculo con el afuera y nosotros mismos” Primer Encuentro Nacional de experiencias de trabajo en drogas mediante recursos expresivos. Junta Nacional de Drogas. Presidencia de la República. Recuperado de

http://infodrogas.gub.uy/prensa/20121019_publicaciones_recursos_expresivos/fundamentos_trabajo_recursos_expresivos_int.pdf

- Junta Nacional de Drogas/Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central, Comisión Interinstitucional Nacional de Drogas (2009). *Fundamentos políticos acerca del abordaje del consumo y de los usos problemáticos de drogas en el sistema educativo formal*. Publicación de Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Presidencia de la República Oriental del Uruguay-JND. Recuperado de http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Fundamentos_politicos_acerca_del_abordaje_del_consumo
- Junta Nacional de Drogas/Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Centra (2008). *Los usos de drogas y su abordaje en la Educación Media*. Orientaciones para promoción de salud y prevención. (2008). Publicación de Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Presidencia de la República Oriental del Uruguay-JND. Recuperado de: <http://www.cep.edu.uy/archivos/UsosdeDrogas.pdf>
- Junta Nacional de Drogas/Observatorio Uruguayo de Drogas, (2007). *Cuarta encuesta nacional en hogares sobre consumo de drogas*. Publicación de Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Presidencia de la República Oriental del Uruguay-JND. Recuperado de: http://www.infodrogas.gub.uy/html/informes-documentos/docs/Presentacion_4a_Encuesta_Hogares_Drogas.pdf
- Ley 19.172. Marihuana y sus derivados. Control y regulación del estado de la importación, producción, adquisición, almacenamiento, comercialización y distribución, 2014. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=19172&Anchor=>
- Room, R. (2014). Legalizing a market for cannabis for pleasure: Colorado, Washington, Uruguay and beyond. *Addiction, Vol.109(3), 345–351*. Doi:10.1111/add.12355



EFI Proyecto Tatami una propuesta socio - deportiva hacia la inclusión social de niños en situación de vulnerabilidad social

Lisandro Vales¹, Bruno Mora², Jessica Martinez³, Cecilia Gomez⁴, Rafael Lungo⁵, Ismael Figoll⁶, Ignacio Caetano⁷

lvales@psico.edu.uy

“El desafío está en lograr articular los proyectos políticos transformadores, las utopías y los ensayos fragmentarios. En la construcción de nuevos paradigmas sociales alternativos importa asumir la necesidad de proceder con un método de ensayo y de error. Los cambios sociales deben ser contrastados, analizados críticamente, aprendiendo de los errores. Esto, una mentalidad dogmática no lo puede realizar. (...) Sólo una postura crítica es capaz de hacerlo. Una postura consciente de los límites del conocimiento” Rebellato (1995)

Resumen

Los primeros acercamientos del Proyecto Tatami, en el barrio Villa Española en el ex Cilindro Municipal, tenían que ver con su gestación y una serie de voluntades y lecturas que indicaban trabajar las potencialidades de la actividad física y el deporte Judo en sinergia con actividades de apoyo escolar, ofreciendo mecanismos alternativos que pretendían actuar como propuestas de inclusión social en niños/as de 8 a 12 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

El 2010, significó la pérdida de la casa del proyecto, la caída del techo del cilindro hizo que en el 2011 el Proyecto Tatami funcionará alternativamente en el Museo Aeronáutico, hasta que en el 2012 al presente funcionaría en el Complejo SACUDE de la IMM

A su vez el 2010 también implicó la creación de un espacio de la Universidad de la República (UdelaR) a través de cursos y actividades de extensión,

1 Asistente, Facultad Psicología Licenciado en Psicología, Magíster PNIE, Doctorando en Psicología

2 Asistente del Instituto Superior de Educación Física, Licenciado em Educación Física

3 Licenciada en Psicología

4 Ex ayudante de la Facultad de Psicología

5 Estudiante del Instituto Superior de Educación Física

6 Estudiante del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes

7 Estudiante de la Facultad de Psicología

conformándose en el 2012 un Espacio de Formación Integral (EFI) Proyecto TATAMI “*un dispositivo interdisciplinario acerca del Judo, la actividad física recreativa y el apoyo escolar, que actúa como propuesta de inclusión social*” entre la Facultad de Psicología (FP) y el Instituto Superior de Educación Física (ISEF). Allí se trabajan y desarrollan proyectos de enseñanza (cursos y pasantías), investigación y extensión, participando profesionales y estudiantes de los servicios mencionados además de la Facultad de Bellas Artes, Educación Social y Facultad de Arquitectura.

En clave inter: hacia la integralidad y la interdisciplina

Los procesos de *enseñanza* (directa y a través de EVA) se integran en el marco de un proyecto social – deportivo a partir de un abordaje interdisciplinario de una problemática de alta sensibilidad (dificultades de inclusión social de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social), encarnándose en el reconocimiento de diferentes realidades, espacios y participantes, y por sobre todo participantes de la comunidad para desarrollar verdaderos dispositivos de intervención en extensión.

El Tatami (colchonetas especiales) demarca el espacio donde se practica el Judo, que también cobra otro sentido si es pensado como un espacio de aprendizaje de niños/as, y a su vez, todos/as los estudiantes que lo transitan como una práctica pre profesional, promoviendo la articulación de las funciones docentes, Investigación, Extensión y Enseñanza. Este tipo de formación favorece ampliamente el contacto de los estudiantes con la realidad, fortaleciendo el compromiso ético de los estudiantes, frente a los acontecimientos surgidos en el territorio que interpela nuestros sentidos y valores, invitando a la reflexión y a la búsqueda de nuevas formas de abordaje responsables.

Este espacio de intercambio, favorece e impulsa la cultura, como una de las dimensiones indispensables para que sea posible la inclusión social. Citando al ex rector Arocena (2010) cuando refiere a un tipo de enseñanza enfocado en los problemas y no por disciplinas, donde se combinan los distintos saberes. Esto es constatado en los testimonios de muchos estudiantes, donde el rol o el quehacer se desfigura o queda poco definido en relación a lo enseñado en la academia, porque en el territorio, se dan nuevas configuraciones que desafían e interpelan los saberes realizando la necesidad de escuchar y de intercambiar con la comunidad tratante. (Caffera, Gómez, Mora y Vales, 2013)

“De esta manera desde las prácticas de extensión y su relación con las otras funciones se jaquea a la currícula pre establecida. Se establece la posibilidad de que exista un diálogo más abierto en el acto educativo, en donde los contenidos no

sean pre-pautados sino que establece el trabajo concreto que se hace a nivel de campo. La realidad es “per se” indisciplinada y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprehensión para la transformación”.

(Tommasino y Rodríguez, 2011, p.29)

Por ello los procesos interdisciplinarios de Tatami, no pasan únicamente por el trabajo o abordaje conjunto de un tema o actividad, sino en cómo los participantes interpelan a las disciplinas y a su vez se ven interpelados por las mismas. El ejemplo más trabajado es el Judo, que para algunos es un deporte, para otros un arte marcial, sin embargo en Tatami hemos configurado una forma de hacer Judo que rompe con ambas tradiciones; la deportiva y la marcial, adquiriendo su propia identidad como parte de la cultura corporal de los participantes.

La interdisciplina en Tatami tiene como primer modo, el ser compartida. Todos los docentes participamos de todas las actividades: prácticas, clases con estudiantes en los servicios, encuentros, coordinaciones, jornadas.

Como segunda característica de la interdisciplina en el proyecto, podríamos decir, que no hay una disciplina más importante que la otra, y que todas se ven interpeladas entre sí. Al trabajar los temas del año por ejemplo, los estudiantes se afilian a una temática dada y son tutorados por el docente pertinente o por un estudiante avanzado por más que vengan de otra disciplina, inclusive conformando grupos de estudio con estudiantes de diferente servicio y tutorados por un docente de un tercer servicio. Esto tiene una triple intencionalidad: adentrarse en otras disciplinas, articular saberes y buscar la producción de nuevos conocimientos.

Este formato de interdisciplinariedad no es el de la génesis de Tatami, ha variado en los años de Proyecto: de un estado estático donde cada técnico cumplía con su tarea a una forma diferente, gracias a un análisis realizado por una estudiante en 2012, basado en el análisis de Gairín (2000) sobre los cambios de culturas y organizaciones que aprenden. Si bien el proyecto no hace foco en el aprendizaje como pretende el autor, si podemos caracterizar al EFI como una organización que ha aprendido, se ha contextualizado y ha aumentado sus niveles de creatividad.

Cuando nos referimos a cultura organizacional, hablamos de “El conjunto de valores y significados compartidos por sus miembros, que se manifiestan de forma tangible y que determinan y explican sus comportamientos particulares” (Armengol, 2001, p.28)

Gairín (2000) propone cuatro tipos generales de cultura organizacional; individualista, fragmentada, de coordinación y colaborativa. La estudiante ubicó

a Tatami según la figura 1. Esta producción académica estudiantil entre otras, han hecho que el equipo de Tatami vaya transformando sus ideas y formas.

	Cultura individualista	Cultura fragmentada	Cultura de coordinación	Cultura colaborativa
Finalidades/valores				
Currículo				
Asignación de tareas				
Intervención en la dinámica de trabajo				
Interacción entre profesionales				
Gestión de los coordinadores				
Coordinación pedagógica				
Innovaciones				
Conflictos				
Formación del profesorado				
Clima				

Figura 1: Cuadro de análisis de la cultura organizacional del Proyecto Tatami, realizado por una estudiante de Educación Física (instrumentos de recolección: entrevistas y observaciones participantes).

El judo como eje

El Judo, es un término en japonés que significa camino de la flexibilidad, la suavidad o camino apacible. La traducción de “ju” es suavidad o flexibilidad por esa capacidad que debe poseer el practicante de ceder y entender el problema para poder resolverlo de la forma más eficaz y eficiente. Este principio se relaciona directamente con la forma de pensar la técnica. Sin embargo el término “do” significa camino, camino de vida. En el proyecto por otro lado, ese camino no lo conformamos solamente con el judo, sino con saberes universitarios provenientes de otras disciplinas en conjunción con saberes no universitarios, por lo que parece tener menor importancia o se le da otra dimensión al término ju, en este caso cuerpo. Y en el caso del proyecto judo significa “el camino del cuerpo”.

En el “camino del cuerpo” comenzamos a pensar algunas premisas tendientes a la educación integral y relacionando los saberes específicos de la extensión e investigación, que no parte solamente desde la versatilidad, calidad y articulación del contenido o experiencias, sino también desde la cultura de la participación que proyectamos con los participantes, en este caso niños/as, padres y vecinos.

La investigación hacia la inclusión social: relación entre la Impulsividad y teoría de la mente (mentalización)

Es entonces, que a través del “camino del cuerpo” comenzábamos a ver y a escuchar, en relación dialógica, demandas que emergían de nuestra población y comunidad misma, para ir perfilando y construyendo nuestra hipótesis de investigación, a modo de poder comprender con mayor profundidad como se expresa y manifiesta el cuerpo.

Los niños/as del Proyecto Tatami, seleccionados por las escuelas del barrio, se encuentran en situación de vulnerabilidad social y presentan en su gran mayoría problemas en el manejo de sus impulsos, su regulación emocional, y poca tolerancia a la frustración entre otras dificultades.

La vulnerabilidad social, es entendida como una condición social de riesgo de los sujetos afectados, que no les permite y/o los excluye, en el momento y por sobre todo en el futuro, de la satisfacción de su bienestar, comprometiendo su subsistencia y calidad de vida, en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados

Según E. Barratt (1994), la impulsividad está compuesta por tres factores. El primero de ellos, la impulsividad motora, implica actuar sin pensar, actuando no sólo sin medir las consecuencias sino en una suerte de acción por la acción. En segundo lugar, la impulsividad cognitiva, implica una propensión a tomar

decisiones rápidas sin mediación (inmediatas en desmedro de procesos de mentalización). Finalmente, la impulsividad no-planificada se caracteriza por la tendencia a no planificar, en donde el sujeto vive en el presente, sin importarle no solo el futuro, sino también el futuro inmediato.

Amén de las dificultades en el manejo de los impulsos, se ha observado, poca capacidad de reflexión y dificultades de ponerse en el lugar del otro ante diferentes situaciones, lo que llevó a pensar que dichas dificultades tengan que ver con procesos de Teoría de la Mente (ToM). La ToM se refiere a la capacidad de comprender las emociones, las motivaciones y pensamientos de los demás, tratando de entender su conducta en consecuencia (Baron-Cohen, 2000). Es decir se utiliza una “teoría de la mente” para explicar el comportamiento del otro, ya que a través de su comportamiento le atribuimos estados mentales, por ello muchos autores hablan de mentalización (Fernández-Duque, 2008). Mentalización entendida como un proceso integrante esencial de la cognición social, que permite la comprensión del comportamiento propio y ajeno en términos de estados y procesos mentales, alude a una capacidad esencial para la regulación emocional y el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias.

Nuestra pregunta de investigación, tiene que ver con que dificultades en el desarrollo de la ToM y procesos de mentalización podrían estar vinculados con el manejo de los impulsos en esta población, si esto fuera así, la utilización de técnicas que tengan en cuenta a la ToM, podrían ser pertinentes y útiles en estos contextos

Objetivo

Observar la relación entre Teoría de la mente y la impulsividad, en niños/ os de 8 a 12 años de edad que se encuentran en situación de vulnerabilidad social

Participantes y método

Se administró la escala Impulsividad de Barrat modificada para niños según Cusi y col. (2008), una prueba cognitiva de ToM de 1er orden Sally and Anne Test (Baron-Cohen, 2001), otra de 2do orden, modificación Sally and Anne Test (Baron-Cohen y col., 1999). y una prueba socioperceptiva de ToM, test de los ojos para niños (Baron-Cohen y col, 2001). en una muestra de 37 niños/as (21 varones y 16 niñas), con edades comprendidas entre los 7,7 años y los 12,2 años, con un promedio de edad de 9,5 y un DS de 1,4.

Resultados

Con respecto a la impulsividad, Un 53 % de los niños obtuvieron puntajes por debajo del punto de corte, y en la subescalas Motoras un 64 %, No Planificada un 39 % y Cognitiva un 33 %.

En el Test de los Ojos, un 72 % obtuvo puntajes por debajo del punto de corte.

En ToM de 1er orden, no la logró el 43 %, y no comprendieron la tarea el 16 %.

En ToM de 2do orden, no la logró el 49 %, y no comprendieron la tarea el 8 %.

Se encontró una relación significativa con un $p = 0,0106$ con un $n = 30$ entre ToM 1er Orden e Impulsividad Cognitiva. Y una relación casi significativa con un $p = 0,0704$ con un $n = 30$ entre ToM 1er Orden e Impulsividad.

Los valores de la escala de impulsividad total y la motora, fueron los porcentajes más altos por debajo del punto de corte, en donde la impulsividad motora, que tiene que ver con la actuación sin proceso de mediatización, sin pensar, es la más elevada.

Con respecto a los test de ToM, en el socio perceptivo, test de los ojos, fue el de mayor porcentaje por debajo del punto de corte, y que tiene que ver con poder reconocer emociones y diferentes estados en la expresión de los ojos de diferentes personas.

Lo que es llamativo, que en el test de ToM de 2do orden, les fue mejor que en el de 1er orden, tarea esta última de menor dificultad, quizás, esto se deba por un efecto de aprendizaje del test, en tanto el test de 2do orden es muy similar al de 1er orden, salvo en la última escena. en tal sentido, para futuras investigaciones, se recomendaría utilizar otro test de 2do orden, que permita realizar una adecuada evaluación .

Conclusiones

Los porcentajes altos de Impulsividad corresponderían a la observación en territorio, como era de esperar, siendo los porcentajes por debajo del punto de corte más altos los de impulsividad total y motora.

Al parecer la ToM en niños en situación de vulnerabilidad social parece ser diferente a la población no vulnerable, dado que las pruebas cognitivas de ToM, se logran entre los 4 y 5 años de edad (Baron-Cohen, 2000), y en el presente estudio se realizaron con niños entre 8 y 12 años.

Si bien ToM e Impulsividad corresponden a áreas cerebrales diferentes, parecerían estar relacionadas funcionalmente. Lo cual abre y permite tener otra perspectiva con una mirada más compleja pudiendo abrir nuevos desarrollos teóricos e investigaciones al respecto, como por ejemplo, podría ser pertinente utilizar técnicas terapéuticas que tengan en cuenta a la ToM o a procesos de mentalización, en estos contextos, y/o en situaciones clínicas donde primen aspectos impulsivos.

Por otro lado, teniendo en cuenta que los procesos de ToM (mentalización) son elementos importantes en la cognición social, y fundamental en las relaciones sociales, la aparición de elementos impulsivos irían en contra de dichos procesos, siendo un elemento que dificulta su relacionamiento social, y por ende su inclusión social

Parecería que la impulsividad cognitiva dificulta el desarrollo de la ToM o procesos de mentalización, o dificultades de esta tiende a desarrollar una mayor impulsividad. Se podría pensar, que el no poder inferir los estados mentales o emocionales del otro, o inferirlos en forma equivocada, como por ejemplo, si alguien se encuentra con un sujeto que esta triste, e interpreta que esta enojado con él, esto “tiñe” el momento del encuentro, y su forma de vincularse, pudiéndose generar actos o situaciones impulsivas en esta población.

Desde otra perspectiva, los niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, al estar en una situación de riesgo, por sobre todo en lo que tiene que ver con su autoconservación, estarían en una situación de estrés permanente, activándose los comportamientos adaptativos de “lucha o huida”, comportamiento estos con una impronta hacia la acción impulsiva en pos de su autoconservación (Cardinali, 2005; Vales, 2012). Dicho de otra manera, al estar comprometida su autoconservación, se activarían mecanismos muy primitivos evolutivamente, al servicio de esa situación vital, que implican reacciones, a modo de defensa, más instintivas y emocionales primarias, aparejando comportamientos de “lucha o huida”, los cuales de por si son impulsivos (Panksepp, 1998)

Futuras investigaciones podrán dar luz a estos hallazgos preliminares, para lo cual se necesitarían otros estudios (n más grande, y en población que no esté en situación de vulnerabilidad social).

La otra cara en la producción de conocimiento en el Tatami

El compilado de productos estudiantiles entre 2012 y 2014 que dan respuesta a la demanda académica de los cursos, han puesto en discusión procesos principalmente de la relación entre disciplinas y sus tradiciones, manejos conceptuales y formas de organización del proyecto.

El proyecto tatami en este sentido, intenta ser un formato diferente al escolar, donde existen espacios de discusión y otros donde los niños deciden qué hacer. En este sentido, en 2014 se han surgido 3 claras demostraciones de este trabajo:

1. en mayo los niños se rehusaron a trabajar en un taller con otros niños escolares porque no habían sido consultados para ello.

2. fueron a practicar judo por “motus” propio en días y horarios por fuera del proyecto y por sí solos para practicar el examen de pase de grado
3. solicitaron que los juegos no fueran siempre competitivos, ya que había siempre ganadores y perdedores.

Estas 3 señales en un grupo de niñas y niños de entre 8 y 12 años, donde existen líderes claramente definidos sea para los de sexo masculino que femenino, los cuales compiten constantemente, es una evidencia más de que no alcanza con llevar adelante talleres, encuentros o clases, sino que lo ideológico debe estar directamente relacionado a lo metodológico – científico, cuando hablamos de dispositivos de inclusión social y extensión universitaria.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. (2010a). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, S. Judith, E.Álvarez, & A. Romano (Eds.), Cuadernos de Extensión - No 1 (pp. 9–19). Montevideo: Universidad de la República.
- Armengol, C. (2001). La cultura organizacional en los centros educativos de primaria. Reto para una enseñanza de calidad. Madrid: La Muralla
- Atkinson, A. (1998). Social exclusion, poverty and unemployment. *Exclusion, employment and opportunity*, 4.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(5), 407-418.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Spong, A., Scahill, V., & Lawson, J. (2001). Studies of theory of mind: Are intuitive physics and intuitive psychology independent?. *The Core Deficit in Autism and Disorders of Relating and Communicating*, 5(1), 47.
- Barratt, E. (1994). Impulsiveness and aggression. En J. Monahan & H. J. Steadman (Eds.), *Violence and mental disorder: developments in risk assessment* (pp. 61-79). Chicago: The University Chicago Press.
- Caffera, C., Gómez, C., Mora, B. & Vales, L. (2013). Inclusión social, deporte y arte con anclaje corporal: un aporte a la transformación universitaria y social?. En D. Barrios, N. Marrero, G. Iglesias (Eds.), “Memorias del 1º Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo - AUGM - Extenso 2013”, Ed. Universidad de la República, Montevideo: 2013. (ISBN 978-9974-0-1038-3)
- Cardinali, D. (2005). *Manual de Neurofisiología*. (9a. Edición). Buenos Aires: Mitre Salvay.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

- Chambers, R. (1989). Special issue on vulnerability: how the poor cope. *IDS Bulletin*, 20(2).
- Cosi, S., Vigil-Colet, A., Canals, J. & Lorenzo-Seva, U. (2008). Psychometric properties of the Spanish adaptation of the Barratt Impulsiveness Scale-11-A for children. *Psychological Reports*, 103(2), 336-346.
- Fernández-Duque, D. (2008). Bases cerebrales de la conducta social, la empatía y la teoría de la mente. In E Labos, A. Slachevsky, P. Fuentes, & F. Manes (Eds.), *Tratado de Neuropsicología* (pp. 387–394). Buenos Aires: Akadia.
- Garín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Barcelona: Educar
- Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 0-0.
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., & Swann, A. C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American journal of psychiatry*, 158(11), 1783-1793.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford university press.
- Pizarro Hofer, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. CEPAL.
- Rebellato, J.L. (1995). La encrucijada de la ética. Montevideo: Nordam
- Tommasino, H., & Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 19.
- Vales, L., Figoli, A., Perdomo, G., Ponti, L. & Schiaffino, S. (2008), Pauta de convenio del Proyecto Tatami entregada en INAU (Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay)
- Vales, L. (2012). Sistema Límbico. En M.S. Leira (comp.), *Manual de bases biológicas del comportamiento humano*. Montevideo: Universidad de la República.
- Villamón, M. (2008). La utopía educativa de Jigoro Kano: el judo kodokan. *Recorde: Revista do História do Esporte*, 2(1), 1.
- Ueshiba, M. & More, J.i (2000). *El budo en el aikido*. Barcelona: Paidotribo

Un espacio de formación interdisciplinaria: Intervención comunitaria en el Consultorio Jurídico Barrial José “Pepe” D’Elía

Daniela Bazzi, Fabiana Medina, Ignacio Rodríguez, Ana Rondán

anarondan22@gmail.com

Resumen

La experiencia de trabajo interdisciplinario presentada a continuación surge a partir de la intervención realizada en el año 2012, en el Consultorio Jurídico Barrial José “Pepe” D’Elía del Centro de Estudiantes de Derecho, en el marco de la Pasantía del Servicio Salud Familiar y Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, enmarcado, a su vez, en el Programa Apex – Cerro.

Este servicio se apoya tanto en posturas que conciben a la familia como la piedra angular de la producción de salud y enfermedad así como en el paradigma de la Psicología Comunitaria, concibiéndola como facilitadora de la transformación social, propiciando procesos psicológicos que permitan la liberación de las condiciones de privación y exclusión social

A partir de dicha intervención se elabora un proyecto de investigación estudiantil que surge de la interrogante acerca del perfil psicosocial de las familias que concurren al consultorio jurídico de la Villa del Cerro. Tal proyecto ha sido financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica y fue llevado adelante durante el año 2013.

Marco teórico y enclave territorial

Durante el año 2012 hemos tenido la oportunidad de formar parte del Servicio Salud Familiar y Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República a cargo de la docente Ana Carina Rodríguez. El equipo de trabajo estuvo compuesto por estudiantes de 4to. y 5to. ciclo de la licenciatura.

Dentro de los objetivos del servicio se encuentra la participación en actividades de relevamiento y diagnóstico comunitario, la potenciación de recursos, promover la organización y participación hacia la autogestión, promover los procesos de protección de la salud, abordar situaciones familiares desde los

diferentes niveles de prevención, el trabajo interdisciplinar, la planificación de estrategias de intervención. Así como reflexionar acerca de los problemas que surgen de la práctica comunitaria en salud, a fin de formular propuestas de investigación, contribuir a generar conocimientos y mejorar los instrumentos de intervención.

Las actividades del servicio se enmarcan en el programa APEX-Cerro, dicho programa tiene como objetivo promover la inserción de la Universidad en el ámbito comunitario aportando a la mejora de la calidad de vida de la población a través de las funciones de investigación, aprendizaje y extensión desde una perspectiva de Atención Primaria en Salud (APS), entendiéndola como una estrategia que permite poner al alcance de los individuos y de las comunidades la atención de salud indispensable, de forma que resulte aceptable, proporcional a sus recursos y con su plena participación.

Entre los principios fundamentales que promueve la APS, encontramos la participación social comunitaria y el trabajo interdisciplinario. Por lo tanto, pensamos que trabajar en promoción de salud implica que las estrategias para su desarrollo no son exclusividad del sector salud ni de una sola disciplina.

Según M. Scocozza (1997) requiere de apertura y una postura problematizadora, crítica y autocrítica, por donde hacer pasar también la problemática del poder no solo entre las disciplinas, sino también al interior de cada disciplina.

El anclaje territorial en el que se llevan a cabo las intervenciones comunitarias comprende la zona de Villa del Cerro. Constituye la parte más antigua del Cerro de Montevideo. A fines del siglo XIX surge Villa Cosmópolis, fundándose a partir de la llegada de inmigrantes provenientes de Europa Central, quienes venían a trabajar como obreros en la creciente y pujante industria frigorífica de ese entonces. El lugar fue adquiriendo un perfil claramente industrial y étnicamente plural. Dicha población fue conformando una organización y dinámica particular, destacándose por su fuerte actividad sindical y política, acompañada de épocas de bonanza y crisis, que confluyen en la conformación de una identidad barrial propia, la “identidad cerrense”.

La crisis de la industria frigorífica y los diferentes choques culturales producto de la llegada de nuevas familias al Cerro, provenientes desde el interior del país, como así también expulsados de diferentes barrios de Montevideo, con problemáticas de desocupación y desalojos, produjo un cambio radical en dicha zona. Se conforman así una serie de asentamientos precarios rodeando el casco histórico, rompiendo con ese pasado ideal.

Con el cierre de los frigoríficos, la actividad de la zona se reduce a los comercios y pequeñas industrias que aún subsisten. Este fenómeno social, ha provocado que la Villa del Cerro vaya perdiendo el carácter de localista que la ha distinguido desde sus orígenes, superpoblándose con la llegada de numero-

sas familias que se asientan en terrenos baldíos en los alrededores del Cementerio del Cerro, de la Fortaleza General Artigas, de Santa Catalina, etc.

Las actividades se desarrollaron en la Villa del Cerro de Montevideo, en el Consultorio Jurídico del Centro de Estudiantes de Derecho (CED), en la Federación de Obreros de la Industria de la Carne y Afines (FOICA).

El Programa Consultorios Jurídicos existe en nuestro país desde el año 2005 y es llevado adelante por la Secretaría de extensión del CED. Los estudiantes de Derecho realizan la labor en forma honoraria, brindando atención a población de bajos recursos económicos. En el transcurso del Programa se puso énfasis en el abordaje integral de las situaciones incorporándose en 2011 estudiantes de psicología, a través de un pedido realizado por la Secretaría de Extensión del CED al Equipo Barrial Operativo de la Villa del Cerro (equipos de anclaje local de Apex) con el fin de brindar acompañamiento en el abordaje a la creciente demanda de situaciones familiares complejas. Esta intervención se mantiene hasta la actualidad a través de la Pasantía “Familia, Políticas Públicas y Psicología Comunitaria”.

Hasta el año 2011 existían trece consultorios en la zona metropolitana del país. Este programa de extensión universitaria funciona en diferentes barrios de Montevideo hace más de dos décadas, contando con trece consultorios jurídicos a los cuales se le suman los 18 consultorios que se han instalado en el interior del país. Desde estos espacios, que brindan asesoramiento y asistencia gratuita y se atienden cerca de 10.000 consultas anuales.

Su objetivo principal consiste en brindar asesoramiento, asistencia y patrocinio jurídico gratuito a personas mayores de 18 años que residan en la zona de influencia de cada consultorio y que perciban menos de 2 salarios mínimos nacionales por núcleo familiar.

El marco teórico que sustentó dicha intervención es el de la psicología comunitaria y la salud familiar. Consideramos a la psicología comunitaria como facilitadora de la transformación social, propiciando procesos psicológicos que permitan la liberación de las condiciones de privación y exclusión social (Montero, 2004).

Concebimos al sujeto como inseparable de su entorno, en el que es impensable su transformación si no se opera a la vez en sus lugares de inserción social, o sea, familia, escuela, trabajo, etc.

Las consultas se han abordado desde un enfoque familiar tomando a la familia como un sistema, estando sus partes en relación e interacción mutua, siendo la piedra angular en la producción de salud y enfermedad.

Por familia entendemos: “un sistema de relaciones (alianza, consanguínea, etc.) y vínculos (afectivos, económicos, de sostén, etc.) significativos que

trascienden los lazos de consanguinidad y los vínculos legales establecidos, aunque los incluye”.(Benia, 2000, p.336).

Nina Horwitz (citada por Isabel Louro, 2004) plantea en relación a la salud familiar que la misma se expresa por el ajuste o equilibrio entre elementos internos y externos del grupo familiar, señalando que no es la suma de la salud de sus integrantes.

En general las personas que concurren al Consultorio de la Villa del Cerro, se encuentran en situación de vulnerabilidad y procesos de exclusión social. Al respecto Víctor Giorgi menciona que “cuando los niveles de inclusión social comienzan a deteriorarse y los sujetos no acceden a resolver sus necesidades en base a sus propios recursos ingresamos en la “zona de vulnerabilidad”. (Giorgi, 2006, p.46)

Este autor considera la exclusión social sería un “proceso interactivo de carácter acumulativo en el cual a través de mecanismos de adjudicación y asunción, se ubica a personas o grupos en lugares cargados de significados que el conjunto social rechaza y no asume como propios” (Giorgi, 2006, p.48). Llevando a la disminución de los vínculos e intercambios con el resto de la sociedad restringiendo o negando el acceso a espacios socialmente valorados.

En éste proceso de rupturas, las interacciones quedan limitadas a aquellas que comparten su condición.

De esta forma los significados, valores, los bienes culturales y modelos, las experiencias de vida que los sujetos disponen para la construcción de la subjetividad se ven empobrecidos y tienden a fijarlo en su condición de excluido.

La exclusión incluye la desafiliación de redes sociales, marginación del estado, del trabajo, no asignación dentro de su cultura de origen y la negación de una identidad como sujeto colectivo desde la cual ejercer su ciudadanía. (Giorgi, 2006)

Se observa en muchos casos la falta de un proyecto de vida, a la vez que estas situaciones no son vividas como emergencia, esto lo vinculamos con la naturalización de la carencia, el conformismo y la pasividad, de la que hace referencia Ignacio Martín-Baró (1987).

Al hablar de intervenciones a nivel comunitario no podemos dejar de mencionar el componente ético-cultural que trae implícita dicha práctica. Es J.L. Rebellato y L. Gimenez (1997) quienes aclaran que “la vivencia de la salud o de la enfermedad integra de por sí un componente esencialmente ético, en cuanto se refiere a la expansión o limitación de la autonomía y de la capacidad de la colaboración social en el desarrollo de la creatividad, del pensamiento y de las tareas sociales. La ética se nos presenta, pues, como una dimensión constitutiva de la multidimensionalidad de la experiencia vital de la salud”(p.14).

En el transcurso de su investigación, ambos autores postulan un conflicto entre la ética de la heteronomía, autoritaria y generadora de dependencia frente a una ética de la autonomía, que apuesta a la libertad, al diálogo, al crecimiento y a la construcción de nuevas identidades. Estando presentes ambas y en lucha constante, en el trabajo comunitario, tanto en profesionales como en las poblaciones con las que se trabaja. Con el anhelo de crear una práctica social transformadora y generadora de autonomía en el contexto neoliberal, se vuelve imprescindible un cambio de paradigma, basado en la justicia social, la lucha contra la opresión, la comunicación y la participación de la comunidad, ello requiere que los profesionales y educadores involucrados se asienten en posturas éticas definidas, siendo vital el compromiso social y la formación desde las universidades de profesionales dispuestos a utilizar sus conocimientos y habilidades a la comunidad con el fin de incrementar sus capacidades de concientización y autogestión. (Rebellato-Gimenez, 1997)

Para ello, la psicología comunitaria debería sostenerse sobre tres pilares fundamentales: la ética, la reflexión y el análisis de la relación entre práctica psicológica, investigación y contexto social (Saforcada 1999).

Intervención

Básicamente el trabajo realizado en el Consultorio Jurídico de la Villa del Cerro se vinculó con el abordaje integral de situaciones familiares complejas desde las disciplinas Derecho - Psicología.

Los objetivos propuestos para la intervención han sido:

- Dar continuidad al trabajo interdisciplinario aportando a una comprensión más integral de cada problemática familiar.
- Comprender la situación general de las familias más allá de la consulta jurídica.

La intervención comprendió la co- consulta en las mesas de recepción conjuntamente con los estudiantes de Derecho, generando espacios de orientación, contención y/o derivación a diferentes redes locales, con el fin de promover la salud familiar. Utilizando el dispositivo de Seguimiento familiar en aquellas situaciones donde la complejidad de la situación requería un abordaje más profundo.

El trabajo interdisciplinario en el Consultorio Jurídico data desde el año 2010 a partir de un pedido de la Secretaría de Extensión del CED con el fin de brindar un abordaje más integral a las situaciones que llegan al consultorio.

En el año 2012 el equipo de trabajo estuvo integrado por un abogado, dos coordinadores, catorce estudiantes de Derecho y tres estudiantes de Psicología.

El número de consultantes, se ha ido incrementando año a año, en la actualidad se recibe un promedio de cuarenta consultas cada semana.

Como mencionábamos anteriormente, para que los consultantes sean atendidos gratuitamente, sus ingresos no pueden superar los dos salarios mínimos por núcleo familiar.

Durante el transcurso de la experiencia fue fundamental construir la demanda en conjunto, teniendo presente la obligación ética de respeto hacia el otro y la valoración de su saber.

Investigación

La falta de sistematización del trabajo que se realiza en el consultorio, dificulta una visión más integral de las diferentes situaciones que contemple las variables subjetivas destacando los procesos de inclusión - exclusión y vulnerabilidad social.

Es por ello que a partir de la intervención, se presenta un proyecto de investigación al Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE), que surge de la interrogante acerca de cuál es el perfil de las familias que concurren al consultorio. Tal proyecto ha sido financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) y ha sido desarrollado durante el año 2013 en el marco de la Pasantía “Familia, Políticas Públicas y Psicología Comunitaria” con el apoyo y orientación de la docente Ana Carina Rodríguez.

Los objetivos propuestos son los siguientes:

Objetivo general:

Producir conocimientos que den cuenta de los procesos subjetivos, la vulnerabilidad, los procesos de exclusión y las posibilidades de inclusión social de las familias que concurren en el periodo de abril a agosto de 2013, al Consultorio Jurídico José “Pepe” D’Elia.

Objetivos específicos:

1. Conocer las características psicosociales (nivel económico, nivel educativo, redes sociales, recursos) y las problemáticas de riesgo de las familias que concurren al consultorio jurídico, en el período marzo a agosto 2013.
2. Comprender la relación entre los motivos de consulta jurídicos y los motivos de consulta psicológicos.
3. Identificar necesidades y expectativas respecto a la atención en el consultorio.

La población seleccionada para esta investigación fueron las familias que concurren al consultorio jurídico en el período de mayo a octubre del 2013, se entrevistó a uno de los integrantes de cada familia que participó. Realizamos un total de 50 entrevistas.

Casi la totalidad de las familias entrevistadas son procedentes del Cerro, 70% aprox., el resto proviene de zonas aledañas..

En dichas entrevistas realizadas a los consultantes se indagaban aspectos tales como: composición y dinámica familiar, vínculos, condiciones de vivienda, nivel educativo, situación económica y laboral, violencia doméstica, consumo problemático, recursos sociales, nivel de participación, motivo de consulta, etc.

Entre los principales resultados destacamos que la mayoría de las entrevistadas eran mujeres jóvenes (92%), con un promedio de 34 años.

Casi la totalidad de los entrevistados tiene hijos (98%) de los cuales más de la mitad (54%) son jefas de hogar con 3 o más niños y/o adolescentes a cargo.

Los motivos de consulta jurídicos más frecuentes que encontramos son: tenencia, divorcio, desalojo, pensión alimenticia.

Los motivos de consulta jurídicos y los aspectos psicológicos se encuentran íntimamente ligados, ya que los mismos de por sí implican una movilización afectiva, que se incrementa en el caso de estas familias dadas las condiciones de vulnerabilidad, principalmente vinculada a la falta de redes, escasos vínculos interpersonales y la falta de sostén familiar.

La totalidad de los entrevistados expresa conformidad respecto a la atención en el consultorio, tienen una opinión favorable de la participación de psicología y más de la mitad de los entrevistados realiza una demanda explícita hacia nuestra disciplina vinculada a la problemática por la que concurren.

Los factores de riesgo más significativos son: bajos ingresos, baja escolarización, escasa participación, hogares monoparentales, violencia, patologías crónicas, ausencia de redes sociales, empleo informal/ desempleo, antecedentes psiquiátricos, embarazo adolescente, condiciones precarias de vivienda, consumo problemático de sustancias, falta de contención familiar, desalojo, escasos vínculos interpersonales.

Redes y participación: En cuanto a la participación de las familias, consideramos es muy escasa. Se reduce a la inserción de los y los niños en clubes deportivos en algunos casos, y en otros a la afiliación a instituciones religiosas.

No encontramos una participación “genuina”, participación que tenga por finalidad la transformación social y la mejora de la calidad de vida.

En cuanto a las redes sociales predomina la afiliación al sistema sanitario y educativo como redes sociales protectoras.

El Ministerio de Desarrollo Social aparece como el gran benefactor referido a la situación económica.

Trabajar con personas en contextos vulnerables y en procesos de exclusión social es donde debemos aunar esfuerzos, aportando desde las diversas disciplinas a una visión más integral, con un fuerte compromiso social.

Encontramos el campo de trabajo, abordado desde el Paradigma de la Salud Familiar y la Psicología Comunitaria, en extremo enriquecedor, más allá de la frustración, la indignación y la incertidumbre con la que debemos lidiar a diario.

Todas estas son situaciones de gran vulnerabilidad social con presencia importante de factores de riesgo, que requieren de nuestra intervención en nuestro rol de agentes promotores de salud.

Referencias bibliográficas

- Giorgi, V. (2006). Construcción de la subjetividad en la exclusión. En: Encare (comp.) Drogas y Exclusión Social. Montevideo: Ed. Atlántica.
- Louro, I., (2004)., Hacia una conceptualización de la salud del grupo familiar y sus factores condicionantes. En: Revista Cubana de Medicina General Integral.
- Martín Baró, I. (1987). El latino indolente. Carácter ideológico del fatalismo latinoamericano. En: M. Montero (Coord.), Psicología Política Latinoamericana. Caracas. Panapo.
- Montero, M. (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires, Paidós.
- Rebellato, J.L.; Gimenez, L.; (1997). Ética de la autonomía, desde la práctica de la psicología con las comunidades. Ed. Roca Viva, Montevideo.
- Revista del Centro de Estudiantes de Derecho (CED). (2012). Memoria de Trabajo, documento rendición de cuentas. Mayo. Montevideo. Fundación de cultura universitaria, Editorial Jurídica.
- Saforcada, E. (comp.). (1999). Psicología comunitaria. El enfoque ecológico contextualista de J. Kelly. Buenos Aires: Proa XXI.
- Scocoza, M. (1997). Interdisciplina: Un encuentro más allá de las fronteras. Montevideo. Recuperado en: <http://www.dem.fmed.edu.uy>

La integralidad en el trabajo con la comunidad, una experiencia a ser sistematizada

Benítez, Líber¹; Bouza, Ruber²; Cavalli, Valeria³; Rettich, Jorge⁴; Vairo, Rafael⁶

iberbenitez86@gmail.com

Resumen

Proponemos comunicar, desde dos dimensiones igualmente interesantes, el desarrollo de una experiencia de integralidad que se encuentra en curso, impulsada por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y el Equipo Barrial Operativo (EBO)⁶ Santa Catalina del Programa APEX-Cerro. Se desarrollará la descripción y análisis de una experiencia curricular de trabajo con la comunidad en Santa Catalina, con participación interdisciplinaria y actores barriales, intentando describir el proceso de sistematización de dicha experiencia.

Se ofrece una fotografía del momento, a modo de compartir las primeras reflexiones, así como rescatar el proceso que se transita desde el equipo de trabajo. Por tanto, el lector no encontrará aquí resultados finales ni conclusiones, sino un texto abierto a tensiones y cuestionamientos que surgen de la propia sistematización y que dan cuenta de la complejidad de un proceso de trabajo con la comunidad, interdisciplinar y dentro de la currícula.

Por un lado, pretendemos dar a conocer el formato de la sistematización; objetivos, metodología, equipo y las características de la experiencia concreta que se está sistematizando -práctica docente, experiencias y actores-. En una segunda parte se focalizará en una breve dimensión conceptual, desde donde nos paramos para fundamentar la propuesta y realizar los análisis. Por último, se desarrollarán análisis y reflexiones parciales que van siendo parte de los avances de este proceso de sistematización, dando cuenta en parte de la construcción de conocimientos colectivos.

1 Licenciado en Educación Física, docente del ISEF

2 Profesor de Educación Física, docente del ISEF

3 Licenciada en Psicología, docente de Equipo Barrial Operativo Santa Catalina-Apex Cerro

4 Licenciado en Educación Física, docente del ISEF

5 Licenciado en Nutrición, docente de Equipo Barrial Operativo Santa Catalina-Apex Cerro

6 Se explica la función del EBO en el apartado 1.2.3

1. La experiencia a ser sistematizada

1.1 Acerca de la Práctica Docente con la Comunidad

La Práctica Docente II del plan de estudios 2004 del ISEF se desarrolla en el ámbito no formal a diferencia de la primera que tiene su desarrollo en el marco de la institución escolar. En el caso de la sede de ISEF Montevideo, luego del primer año de su aplicación en 2007, corre su enfoque hacia el trabajo con la comunidad, por lo cual comenzó a denominarse en los hechos Práctica Docente con la Comunidad (en adelante PDC). Se conforma como una práctica anual, de ingreso a un proceso comunitario en curso, donde el o la docente mantiene un vínculo de trabajo continuo con la comunidad y orienta a los estudiantes para el desarrollo de su práctica en el mismo. Sus contenidos teóricos se basan en temas como la conceptualización de comunidad y sociedad, educación, participación, integralidad e interdisciplina, red y territorio.

En este artículo hacemos referencia al trabajo que se enmarca en el barrio Santa Catalina, ubicado al oeste de Montevideo. Municipio A, CCZ 17. Experiencia que es el cuerpo del proceso de sistematización que se viene desarrollando

1.2 El proyecto de sistematización

Surge como necesidad de producir conocimiento desde una experiencia comprendida como valiosa y potencial a las características que se promueven desde el movimiento de Segunda Reforma. Se presenta entonces como una oportunidad de co-producir conocimientos a partir de la experiencia vivida junto a los actores barriales. Para dar respuesta a esto, se conforma un equipo de -vecinos, equipo docente y de estudiantes del ISEF y equipo docente del EBO Santa Catalina-. Dicho proyecto fue presentado al llamado de Sistematización de experiencias de CSEAM, valorándose positivamente y financiado hasta diciembre 2014.

1.2.1 Objetivos del proyecto de sistematización

- Re-crear el diálogo UdelaR-comunidad, analizando colectivamente las experiencias transitadas.
- Producir conocimiento a partir de una práctica curricular.

1.2.2 Metodología

Las fuentes principales de análisis son los trabajos de sistematización anual realizados por estudiantes de Educación Física, entre el año 2008 al

2013. A partir de la lectura de dichos trabajos se traerán, otros documentos del Espacio de Gestión del Parque Público Punta Yeguas (EGPPPY)⁷ y de estudiantes de Psicología y Trabajo Social en el caso donde se mencionan experiencias conjuntas en los primeros.

Por otro parte se realiza una reconstrucción histórica a través de una recorrida por distintos espacios del barrio donde se estuvieron desarrollando las experiencias. Aparecen elementos de la historia en forma oral, de imágenes fotográficas y registros colectivos. También se utiliza como técnica la elaboración de preguntas que interpelen el proyecto de sistematización para el análisis del mismo, en la medida que el propio proceso lo requiera y una ficha de recolección de aprendizajes. Paralelamente a las reflexiones y reconstrucciones que de esto surgen, se elabora una línea del tiempo donde ubicar las mismas y su contexto.

Se trabajará haciendo énfasis en dos dimensiones para la producción de conocimientos: una está compuesta por el diálogo UdelaR-comunidad y los espacios públicos como espacios de aula y la otra es la transversalización de las categorías: dimensión pedagógica / integralidad / participación comunitaria.

1.2.3 Equipo de trabajo, descripción de los actores y procesos

Desde el comienzo del trabajo con la comunidad, por parte de la primera generación de estudiantes, se desarrollaron diferentes proyectos sobre los cuales se intentó promover la interdisciplina a partir de las experiencias con Psicología, Trabajo Social, Nutrición y Medicina, coordinando con el EBO de Santa Catalina. En estas instancias la promoción del diálogo de saberes con la comunidad estuvo presente con la intención de profundizar en el concepto de prácticas integrales.

Los EBO constituyen la dirección local del Programa APEX. A partir del vínculo cotidiano con el territorio y sus actores (instituciones de base territorial, organizaciones comunitarias y vecinos referentes) son el facilitador a través del cual se territorializan los objetivos del Programa, contribuyendo a la planificación estratégica de la inserción de estudiantes y docentes universitarios en el territorio. En este caso, el EBO que integra la experiencia es el del barrio Santa Catalina.

El equipo docente y estudiantes de la unidad curricular Práctica Docente Comunitaria, de la Licenciatura en Educación Física del ISEF. El mismo está conformado en la actualidad por un coordinador y tres docentes orientadores que articulan los procesos generados a nivel local y en la zona oeste a partir de la visión más global que puede aportar el coordinador. Respecto a los orien-

⁷ Actas, documentos públicos, registros, etc.

tadores, además de la tarea directa con los estudiantes, sostienen y dan continuidad a los procesos que se construyen con la comunidad en los períodos de receso de la Universidad.

La unidad curricular tiene como objeto la formación académica y profesional del licenciado en relación al trabajo en el ámbito comunitario, a través de la inserción de estudiantes en procesos barriales donde el equipo docente se encuentra trabajando. La enseñanza y la extensión se visualizan claramente en este proceso como esenciales para sostener la propuesta.

La cooperativa MAR IT, es contratada por la IM a expensas de la evaluación del EGPPPY. Es integrada por vecinos de Santa Catalina y tiene por tarea el mantenimiento del parque involucrándose además en la gestión, planificación y desarrollo del mismo como espacio público, educativo y cultural. En este sentido se propone desde el año 2012 un curso-taller de formación en recreación con la Cooperativa MAR-IT. Los integrantes de la cooperativa en este sentido toman un rol relevante en el parque que supera la tarea de mantenimiento y limpieza del mismo, para pasar a sostener procesos educativos en el espacio público en conjunto con la Universidad de la República.

El Grupo Pro Parque, colectivo de vecinos que en el año 2002 se movilizó junto a la escuela 309, para detener la explotación por parte de una arenera, del predio privado de 113 hectáreas contiguo al barrio Santa Catalina que tenía un uso recreativo por tener acceso a dos playas y un variado monte nativo. Luego de la clausura de la arenera el predio fue comprado en remate judicial por la IM y este grupo promovió la instalación del EGPPPY para la co-gestión del predio y su transformación en parque. El EGPPPY se instala de hecho desde el 2006 y se inscribe de derecho a partir del decreto del Intendente Erlich a fines de su mandato en febrero de 2010 bajo la normativa que ampara su existencia, forma de funcionamiento y atribuciones.

El EGPPPY es un espacio colectivo de toma de decisiones respecto al uso, gestión y proyección de dicho parque. Está integrada por vecinos de distintos lugares de Montevideo, organizaciones locales, técnicos, académicos y el coordinador del parque de la IM. El funcionamiento del espacio es a través de la co-gestión pública, teniendo por finalidad no sólo la gestión del parque, sino el sentido de construir formas de ejercicio de ciudadanía que trasciendan los criterios característicos de la democracia representativa.

La Escuela 309, es la primera escuela del barrio construida en conjunto con vecinos de la zona hace 25 años. El proceso del ISEF con esta escuela se viene desarrollando desde el año 2007 intentando vincular las experiencias comunitarias en el Parque Público Punta Yeguas con el ámbito educativo escolar. En el año 2011 se inaugura la Escuela 375 y desde entonces se trabaja, en la idea de fortalecer los vínculos Escuela - Procesos barriales. Se han desarrollado

diferentes propuestas de articulación para que la misma circule por el barrio y el barrio “ingrese” y sea parte fundamental en estas. Este proceso tiene la dificultad de poner en relación los tiempos comunitarios, los institucionales Escuela y Universidad. Por lo que se está trabajando para fijar agendas de trabajo que favorezcan la profundización del trabajo integral.

Grupo de Jóvenes del barrio de Santa Catalina. En el proceso de sistematización participan desde las recorridas y la recuperación histórica del proceso.

Este grupo de jóvenes, varios de los cuales hoy ya son padres o están trabajando, mantienen un vínculo aportando al grupo que aún continúa funcionando y que se va renovando. Por esta experiencia pasaron también estudiantes de Psicología, Trabajo Social y Nutrición. Se trabajó con el Centro Cultural Carlos Carrasco, Merendero, la Policlínica de Santa Catalina entre otros. Este espacio que surge desde la articulación con la Escuela 309, el EGPPPY y el EBO, lo han transitado varios jóvenes desarrollando un proceso de resignificación de su relación entre pares, con los adultos y con el espacio público.

Los actores involucrados han participado de diferentes maneras del proceso de sistematización a partir del trabajo del grupo motor compuesto por una representación de los docentes mencionados y referentes locales, de la cooperativa MAR IT y del Grupo Pro Parque. La diversa conformación del equipo, es señal del trabajo sostenido, donde la permanencia de los docentes del ISEF y del EBO en el territorio y los procesos comunitarios ha significado un trabajo que posibilita la interdisciplina y el anclaje coherente de los estudiantes, fortaleciendo a las acciones locales e instalando una forma de relación entre la Universidad y la comunidad.

2 Breve reseña de dos conceptos marco

2.1 Porqué hablar de integralidad

La integralidad podemos verla a través de tres significados y sus conexiones de sentido. Lo integral como aquello que contiene todas las partes o aspectos de la cosa tratada, es decir aquello que busca superar las aproximaciones fragmentarias. Otro sentido de la integralidad refiere a la necesidad de integrar dichas partes, de comprender sus interconexiones y un tercer sentido es el de la integridad como la reflexión sobre los desafíos ético políticos que hay detrás de nuestras acciones. (Sarachu 2011)

En esta línea parece importante hacer referencia que al hablar de integralidad en nuestras prácticas, estamos hablando de una posición ideológica, para poder reflexionar acerca de posibles planteos que quiebren con el paradigma positivista marcado por la ciencia moderna y sus formas de producir conoci-

miento. Es desde ese convencimiento que podemos profundizar en la comprensión del sentido de la praxis propuesta por algunas corrientes pedagógicas en el encuadre del paradigma crítico. (Benítez, L. et al, 2014)

Siguiendo el planteo de Sarachu nos parece fundamental hacer referencia a tres componentes que hacen a la integralidad y que orientan el diálogo en territorio. Ellos son la interdisciplina, la co-producción de conocimientos y la integración de funciones e intercambio de saberes. Es desde allí que surgen las diferentes relaciones que pretendemos fortalecer y profundizar entre la Comunidad y la Universidad. (Sarachu, 2011)

2.2 De la relación Comunidad-Universidad

Para no extendernos demasiado haremos referencia solo a tres aspectos de la relación propuesta en el apartado. El primero, donde Montero (2005) plantea que los tiempos comunitarios no son los mismos que los universitarios, debiendo acompasarse estos últimos a los primeros para el trabajo conjunto verdadero. El segundo, es lo que la autora define como “visión crítica” sobre la comunidad, ésta es tomada como “deficiente”, “contaminante” y “pura”. Todas estas visiones establecen una relación de distancia entre el profesional y la comunidad, objetivándola para asistirle en la primera, para no mezclarse en la segunda y para no pervertirla en la tercera. Tercero, tomamos a (Corea, C. De la Aldea, E. Lewkowicz, I. 2003) quienes critican el pasaje de la comunidad a adjetivo y su trato como objeto a ser abordado y no ya como sujeto productor de su propia historia. Comprender estas tensiones que se ponen en juego al entrar en relación la Universidad con la comunidad, nos permite repensar la práctica concreta, a fin de definir una relación que permita realmente un vínculo para el abordaje de problemas y construcción de saberes en forma conjunta intentando corrernos del dominio de uno sobre otro.

3 Reflexiones y análisis preliminares

En el intento de rescatar aquellas experiencias que apuntan a la interdisciplina, se identifica que las producciones más interesantes se han concretado a través del vínculo con actores colectivos de conformación diversa -técnicos, vecinos, docentes y estudiantes universitarios- y con una práctica sostenida con la comunidad, en especial en el vínculo con el EGPPPY. Se entiende que estos espacios colectivos ofrecen un marco que contiene, orienta y asigna sentido a la inserción universitaria. Pero la misma no es la condicionante para hablar de interdisciplina. Esta última se logra en este espacio de construcción colectiva, no solamente por la presencia de la Universidad sino por la presencia de suje-

tos formados en ella en diálogo con los saberes que surgen desde el encuentro y la participación junto a los actores locales. Esto marca una forma de trabajo donde aparecen en el EGPPPY los sujetos con sus saberes e ignorancias. Permitiendo así un diálogo con fuerte participación colectiva. Es así que luego de visualizar este aspecto intentamos hablar de integralidad en la línea marcada por Sarachu 2011. En este contexto la interdisciplina se conforma en el espacio de diálogo Comunidad-Universidad dando paso a la posibilidad de diálogo de saberes reconfigurando y resignificando las relaciones pedagógicas más tradicionales de la Universidad.

Respecto a la tarea de los docentes orientadores de las prácticas y del EBO, se identifica como elemento fundamental, la inserción permanente -y en el caso de ISEF hasta precedente en relación a la propia historia de la práctica- del docente en estos espacios colectivos. La importancia radica no sólo en seguir el hilo conductor del proceso, sino fundamentalmente en la co-producción de marcos teórico- metodológicos y ético-políticos que aportan a la formación de los estudiantes universitarios que se integrarán al proceso; antes de concretada su integración y en paralelo a la misma, a través de los espacios curriculares de construcción de la práctica docente con la comunidad. La construcción colectiva de estos marcos recoge los saberes de los distintos actores involucrados, en un espacio donde los saberes técnicos, profesionales y disciplinares, así como las experiencias personales se ponen en juego de acuerdo a los momentos y contextos del proceso comunitario.

Es así que nos encontramos a partir de la sistematización de esta práctica con una tarea docente vinculada a las tres funciones universitarias, generando lazos y redes en la vida cotidiana de los vecinos de Santa Catalina, lo que ha permitido sostener la inserción del ISEF y de la PDC particularmente más allá de los tiempos curriculares, fortaleciendo y consolidando dicha espacio como una práctica integral sostenida y construida con la comunidad de Santa Catalina. Este tipo de propuesta se basa claramente en el Modelo Latinoamericano de Universidad y el marco del proceso de Segunda Reforma Universitaria.

Una de las ideas centrales de la propuesta de sistematización, es poder visualizar el punto actual para reflexionar acerca de la creatividad y calidad de las propuestas llevadas adelante en este periodo de tiempo. Proporcionaría elementos que aporten formas de curricularizar la extensión y de la integralidad de las funciones a la interna de los servicios, para luego partir de posibles puntos de encuentro al diálogo desde un enfoque interdisciplinario. Este equipo considera que la propuesta de sistematización es una herramienta potenciadora de aprendizajes en las formas de hacer y gestionar las acciones locales de manera articulada y pensada con la comunidad y desde los emergentes sociales

para abordar las problemáticas, facilitando la producción de conocimiento colectiva. Ser multiplicadores de experiencias a partir del diálogo de las prácticas visibilizadas a la vez que promotores de recuperación de la memoria e identidad local es un eje que nos motiva y nos desafía a la vez.

Referencias bibliográficas

- Benítez, L. et al. (2014). Educación física y comunidad. Una relación que entra en juego en el campo de la educación física. España: Editorial Académica Española.
- Borges, L, Cabrera, M, Fernández J. (2010). Sistematización Metodología de la Intervención Profesional II. Montevideo. [Informe de Grado]. Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo.
- Corea, C. De la Aldea, E. Lewkowicz, I. (2003). La comunidad, entre lo público y lo privado. En: estudio lwz. Recuperado de: <<http://www.estudiolwz.com.ar/textos/texto.htm>> Acceso: 14 de abril de 2008.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. DF. México – Siglo XXI editores.
- Montero, M. (2005). Introducción a la Psicología Comunitaria: desarrollo, conceptos y proceso. Buenos Aires: Paidós.
- Rebellato, J L. (2000). Ética de la Liberación. Montevideo: Nordan – Comunidad.
- Sarachu, G. (2011) Prácticas Integrales: Fundamentos, Recorridos y Experiencias Participativas Desde La extensión Universitaria. En: Prácticas Académicas Integrales en el Cono Sur.

Centro Cultural Bibliobarrio: Construcción de un dispositivo para el trabajo colectivo y autogestionado en un proyecto de desmanicomialización

Dulcinea Cardozo¹, Luciana Sasso², Milton Sörensen³

bilio.barrio@gmail.com

Resumen

El presente artículo se desarrolla a partir de la experiencia en el Centro Cultural Bibliobarrio. Dicha experiencia surge como proyecto de extensión estudiantil en el marco de la UdelaR, pero al día de hoy es un proyecto social, el cual se vincula con la Universidad de diversas formas.

Dividiremos el artículo en tres apartados: en la primer parte desarrollaremos qué hacemos y quiénes lo llevamos adelante, en la segunda parte hablaremos del surgimiento del proyecto y la vinculación con la Universidad y por último nos detendremos en la descripción y análisis del dispositivo de trabajo que hemos venido construyendo.

Características del emprendimiento

¿Quiénes somos y qué hacemos?

El Centro Cultural y Biblioteca Popular Bibliobarrio es un emprendimiento socio-económico que tiene dos objetivos generales: contribuir a la inserción laboral de personas con padecimiento (de lo) psiquiátrico y brindar un espacio cultural para vecinos, artistas y colectivos afines.

Bibliobarrio se constituye como un emprendimiento en contra de las lógicas del capital, enmarcado en los principios de la economía social y solidaria, en la desmanicomialización y en el desarrollo cultural barrial. Se desarrolla desde lo colectivo dando lugar a lo singular, a lo diferente, desde la solidaridad y el acontecimiento. Es en este sentido que llevamos adelante:

1 Lic. en Psicología. Docente de la Facultad de Psicología – UdelaR y Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio - UdelaR. Integrante del equipo de Bibliobarrio.

2 Lic. en Bibliotecología. Trabaja en la Biblioteca de la Facultad de Medicina. Integrante del equipo de Bibliobarrio.

3 Lic. en Economía. Docente en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración – UdelaR. Integrante del equipo de Bibliobarrio.

- una Biblioteca Popular, abierta a todo público, gratuita para todos los vecinos del barrio.
- un Espacio Cultural donde realizamos: peñas artísticas, café literarios y cines-foros, priorizando la potencia del encuentro y el disfrute de la música y escritura de artistas independientes.
- una Editorial Artesanal impulsada desde la creatividad y el arte y con la convicción de que lo que estamos publicando tiene que ser conocido. Trabajamos en y desde los bordes, editando material que no es “comercializable”, pero que entendemos que es necesario editar, para que deje de estar sólo en circuitos íntimos y de amigos.

Trabajamos en red, entendiéndolo como un “sistema abierto que a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos sociales, posibilita la potencialización de los recursos que poseen” (Dabas, 1998), donde nos fortalecemos y fortalecemos a los otros, entendiéndolo como una de las herramientas fundamentales para la viabilidad de emprendimientos autogestivos de estas características.

Hoy la Universidad se constituye como uno de los nodos de esta red.

Surgimiento y vínculo con la Universidad

El proyecto de extensión estudiantil comienza a planificarse en el año 2008. En la primer etapa identificamos y definimos el problema de intervención, el territorio y los actores sociales con los que nos vincularíamos, así como también generamos los primeros acuerdos de trabajo.

Partimos de la identificación del problema social: el acceso al trabajo de las personas con padecimiento (de lo) psiquiátrico.

El diagnóstico psiquiátrico, declara a estos sujetos, a nivel social, como improductivos, incapaces o discapacitados, pasando a ser excluidos y rechazados de todos los ámbitos sociales, incluyendo el mundo laboral. Se ha podido constatar que el problema de la inserción laboral se da a pesar de haber finalizado un proceso de rehabilitación psicosocial, lo que visibiliza que el propio proceso creado para la “inclusión social” no genera ruptura con el lugar de dependencia en que quedan ubicados. Siguen dependiendo del Estado (pensiones, comedores, etc.) como también de la familia y de otras instituciones.

La creación del proyecto tuvo como objetivo, no solo la inserción laboral, sino también aportar en la ruptura de esta visión del “loco” en la sociedad. Para esto se pensó en un proyecto en donde el vínculo con la gente “común”

fuera parte central y que la forma de vincularse sea desde otro lugar generando nuevas producciones de sentido.

El proyecto se orientó a la creación de una biblioteca popular, partimos de la concepción de biblioteca popular como un espacio cultural potenciador de experiencias colectivas que permite generar movimientos recíprocos para el desarrollo y fortalecimiento de la identidad y la cultura barrial, así como la construcción de espacios de encuentro e intercambio para el enriquecimiento de todos los actores involucrados, sembrando el potencial de la salud colectiva de la comunidad.

Es por esto último que nos pareció fundamental articular el proyecto con un espacio ya existente, de esta forma nos contactamos con la Biblioteca Popular de los vecinos del Comunal 16 (hasta ese momento no tenía nombre y se conocía de esta forma). Esta biblioteca fue creada por vecinos en el año 2004 y en ese momento solo una vecina la gestionaba como podía. Por lo que desde el 2009 se unieron los proyectos y funcionamos hasta la fecha en el Club Social y Deportivo Reducto.

El equipo que lleva adelante la propuesta está compuesto por licenciados en psicología, economía y bibliotecología, quienes al comienzo del proyecto se denominaron equipo de coordinación; personas con padecimiento (de lo) psiquiátrico, quienes se denominaron equipo de trabajadores; y referentes barriales (en particular la vecina que originalmente era la gestora de la misma).

El proyecto estudiantil se desarrolló durante tres años, lo cuál generó la posibilidad de conformar el equipo de trabajo universitario y los primeros integrantes del equipo de trabajadores, pero sobre todo ir conformando el espacio de trabajo. A finales del 2011 estudiantes, de bibliotecología como de psicología, realizan sus prácticas curriculares en Bibliobarrio, ya que nos parece fundamental seguir replicando el espacio de formación que se había constituido para nosotros. Se crea entonces un Espacio de Formación Integral, en donde los estudiantes en su vínculo con la experiencia se forman en la temática, partiendo del acercamiento, desde la observación participante, hasta zambullirse, llegando a sentirse parte del accionar cotidiano del colectivo. Es de destacar que los estudiantes han aportado en esta construcción del dispositivo siendo creadores de uno de los espacios de enunciación que describiremos más adelante (Espacio de gestión). Entendemos imprescindible que el paso de la Universidad deje marcas en el emprendimiento y genere transformaciones en ambos sentidos.

Para esto es necesario aperturas de los distintos integrantes, tiempo para los procesos, ya que generar cambios implica resistencias y la construcción de vínculos de confianza. Implica escuchar los distintos ritmos y las diferentes

narraciones que habitan en los colectivos. Implica ser cuidadosos, generar acciones de respeto y delicadeza con el otro, cuidar y dejarse cuidar. Pero tan importante como esto, es la generación de espacios para esto, de cuidado, de encuentro y de debate, dando paso al compromiso y la producción de conocimiento de todos los integrantes, en función de las necesidades del colectivo social.

Constantemente producimos conocimiento desde la experiencia que desarrollamos. Partimos de la premisa de que es necesario producir nuevas ideas, conceptos y perspectivas, en donde la elaboración de artículos académicos, como la difusión de la experiencia en congresos o encuentros sobre temáticas que se relacionen son imprescindibles. Aquí no hacemos referencia sólo a eventos académicos, sino también a los organizados por las organizaciones sociales, que pertenecen al campo popular.

Construcción de un dispositivo para el trabajo colectivo y autogestionado

En estos años de experiencia nos han quedado muchos aprendizajes, el primero reconocer que la viabilidad es una construcción, y no una proyección estanca e inmodificable, que no hubiese permitido que una biblioteca gratuita gestionada por estudiantes y “locos” pudiera construir un riquísimo proceso de varios años. En este sentido esta experiencia ha tenido que ir mutando en actividades y sobre todo en formas de pensar y de pensarse para poder salir adelante, ya que muchas veces son los propios colectivos los que crean sus barreras de acción.

Entendemos la viabilidad de estos proyectos en tres dimensiones: política y social; económica y del equipo de trabajo. Sólo nos detendremos en uno de estas dimensiones que entendemos es uno de los puntos más débiles y al mismo tiempo más fuertes que hemos tenido, es la dimensión de viabilidad del equipo de trabajo.

Partimos de la necesidad de generar movimientos hacia dos grandes rupturas: la de relación patrón-asalariado y la de relación técnico-paciente. El movimiento de ruptura de estos lugares y estas formas de ser y vincularse con el otro, en donde el equipo de coordinación queda capturado por el lugar de patrón y técnico y los trabajadores en el lugar de asalariado y paciente, son movimientos lentos en los que muchas veces el avance va seguido de un retroceso. Por lo tanto la estrategia que hemos estado desarrollando intenta ir generando grietas, que con el paso del tiempo puedan transformarse en agujeros que nos permitan pasar a algún otro estado de relaciones.

Apropiarse de un proyecto común, colectivo, considerando al otro como un sujeto autónomo y capaz de tomar decisiones (Peixoto de Albuquerque; 2008) implica un proceso de aprendizajes de nuevos lugares, crear, producir

nuevas lógicas de sentido, que permitan romper con el circuito de la dependencia institucional, y la asistencia técnica, en donde en esta relación hay alguien que sabe, técnico, y otro que no sabe, paciente (Basaglia, 1975).

No son cosas nuevas las dificultades que presentan las experiencias autogestivas, en tanto ruptura y discontinuidad con lógicas del capital, siendo necesario un cambio en las producciones de subjetividades, donde prime la solidaridad y la cooperación, en donde “el trabajo, los resultados económicos, la propiedad de los medios, el poder de decisión y los conocimientos acerca de su funcionamiento son compartidos solidariamente por todos” (Cruz, 2006: 15).

La autogestión en nuestro caso, implica romper con las lógicas manicomiales y con las lógicas asalariales, sin construir nuevas jerarquías o dominaciones. Entendiendo las lógicas manicomiales como una lógica relacional, donde quedamos estancados en clasificaciones, taxonomizaciones y etiquetas que eliminan nuestras singularidades, nuestras posibles locuras y rarezas. Así, el dispositivo de trabajo que hemos ido creando hace foco en dos elementos: los Espacios del “hacer” y los Espacios de “enunciación”. A continuación presentaremos estos espacios para compartir los avances y las dificultades con las que nos hemos encontrado.

Espacios del “hacer”

Está compuesto por las diferentes tareas y su organización, los roles y funciones de cada integrante. Es algo que ha ido variando, desarrollándose entre un delicado equilibrio entre tareas rotativas y fijas, como también entre procesos colectivos y singulares. Partimos de la perspectiva de fortalecer el trabajo en equipo, incluyendo tareas en serie y tareas en donde se desarrolle la creatividad y la iniciativa de cada integrante, como también el trabajo interdisciplinario y la articulación de distintos saberes.

Las tareas que incluimos en este componente implican tareas de producción y servicios brindados por Bibliobarrio (ej: atención al socio, realización de tapas de libros), tareas de comercialización (ej: venta en actividades, creación de eventos en facebook), tareas contables y de administración (ej: pago de sueldos y cuentas, realización de informes) y tareas de coordinación (ej: reuniones con otros colectivos, selección de integrantes de Bibliobarrio).

La distribución de las tareas fue realizada de diferentes formas a lo largo del proyecto, en una primer etapa los integrantes del equipo de coordinación tomaban parte de todas las tareas. Con el tiempo esto fue cambiando y necesariamente los trabajadores quedaron solos a cargo de algunas actividades, lo cual implicó asumir nuevas responsabilidades. Esto en un primer momento

generó inquietud en los trabajadores, pero luego fue valorado positivamente en su proceso de autonomía.

En lo que respecta a la organización de las tareas, inicialmente, los trabajadores rotaban realizando todas las actividades, organizadas de forma fija en los distintos días. Esto garantizaba la continuidad del trabajo, a la vez que permitía contemplar las dificultades de sostener la constancia en la participación. Entendemos la rotatividad importante para no alimentar acciones repetitivas y estereotipadas que son propias de la psicosis, pero mantener los días fijos permitía una mínima repetición para el aprendizaje de la tarea.

Pasado el tiempo, esta forma de organizar las tareas nos trajo aparejadas ciertas dificultades. Algunos trabajadores realizaban mejor unas tareas que otros, por lo tanto la rotación generaba frustración cuando alguien no era hábil en una tarea y no permitía potenciar las capacidades de cada uno. Por otra parte se generó dependencia de los integrantes del equipo de coordinación según su saber disciplinar. Así, la organización del trabajo de Bibliobarrio estaba dada de forma estanca y estática, dividida por los territorios disciplinares, sin permitir el devenir singular de todos los integrantes.

De alguna forma partimos reconociendo el saber técnico dado por la formación universitaria, el cual pautó la organización del trabajo y no reconocimos el saber desde la experiencia laboral o la formación desde los talleres de rehabilitación que los trabajadores tenían, generando estas dificultades antes mencionadas. Claramente no alcanza con querer romper los lugares establecidos, poniendo a disposición los saberes profesionales, dejando espacio y articulando con otros saberes. Hace falta tiempo, procesos, espacios que habiliten los decires del malestar, que habiliten visualizar que algo no está funcionando de la mejor forma y de esta forma generar movimientos en otros sentidos.

Actualmente decidimos definir referentes por tareas, tanto de los trabajadores como de los integrantes del equipo de coordinación, re-reconociendo los distintos saberes pero también identificando las limitaciones, que implica re-pensar el dispositivo incluyendo y asumiendo esto, sin perder de vista nuestros pilares teórico-políticos.

Espacios de enunciación⁴

Está compuesto por diferentes espacios grupales con el objetivo de generar intercambios, discusión, toma de decisiones, planificación y organización del trabajo, contener y sostener a los integrantes.

Estos espacios grupales están delimitados de la siguiente forma:

⁴ Denominación tomada de F. Teixeira en referencia a los espacios colectivos en la cooperativa Sur Ya.

- Asamblea: espacio de toma de decisiones y circulación de la información. Actualmente participamos todos los integrantes. Esta desde el comienzo.
- Reunión de equipo de coordinación: integrantes del equipo de coordinación discuten todos los temas vinculados a Bibliobarrio, distribución de tareas, organización de asamblea y espacio de gestión. Esta desde el comienzo.
- Espacio de Discusión de los Trabajadores (EDT): los trabajadores discuten diferentes temas vinculados al proyecto. Desde este espacio se llevan temas a definir en la asamblea y/o discutir en el espacio de gestión, o se plantean en el grupo terapéutico. Surge a pedido del grupo de trabajadores, luego de comenzado el proyecto.
- Espacio de gestión y planificación: planificación mensual y organización de las tareas día por día. Surge por iniciativa del grupo de estudiantes de psicología que realizaba su práctica en Bibliobarrio, en el año 2012.
- Grupo Terapéutico: integrado por los trabajadores y coordinado por un psicólogo. Este espacio permite una mayor apropiación del sujeto en relación a su circunstancia vital, desarrollando nuevas habilidades para resolver sus conflictos en el trabajo en particular y en su vida en general. Tiene el objetivo de intercambiar miedos, ansiedades, diferentes sensaciones con respecto a cuestiones que repercuten en el trabajo. Espacio que se inicia luego de comenzado el proyecto.

Estos espacios son entendidos como habilitadores de la palabra, de la construcción de discursos propios, son espacios en donde cada uno es escuchado y la palabra de todos tiene la misma importancia. Esto es algo que se construye y no está dado, hay que provocarlo. Estos espacios son habilitadores de la construcción colectiva del nosotros, contruidos desde las diferencias, lo común, lo compartido y lo incomprensido. Espacios que como dijimos se retroalimentan para generar la posibilidad de no ser sujetos hablados por otros. La conjunción y complementación de estos espacios generan la “demora que provoca que algo que no se pueda dar, sin embargo, se dé” (Percia, 2013: 26).

Esto último que mencionamos es fundamental ya que entendemos que es lo que permite que por momentos la asamblea pueda constituirse como el espacio de toma de decisiones colectivas por parte de todos. No siempre ha tenido este lugar, al inicio oficiaba de espacio donde se informaba desde la coordinación a los trabajadores, las decisiones y se realizaban algunos acuerdos, constituyéndose como un espacio de circulación de información y de conformación grupal. Fue con la creación de los otros espacios y con el tiempo en que

se fueron acomodando, definiendo e identificando los límites y posibilidades de cada uno, siendo complementarios para la potenciación de un proceso de participación colectiva de forma horizontal y autogestionada, que la asamblea toma ese lugar.

El definir las competencias de cada espacio fue un elemento fundamental, en el entendido de separar los espacios de decisión de los de planificación, pero también el identificar la necesidad de un espacio (GT) que permita ir elaborando los miedos y dificultades que el grupo de trabajadores presentaba.

El rol que fue asumiendo y cambiando del equipo de coordinación en los distintos espacios grupales ha sido sustancial para habilitar algunas grietas en las rupturas ya mencionadas, pero también ha sido necesario la apropiación de los trabajadores de los lugares vacíos y la inclusión de nuevas propuestas por parte de éstos.

Autogestión y desmanicomialización

Nos encontramos gestionando un proyecto que se ha pensado desde el inicio desde una forma participativa y horizontal, sin embargo concretar estas características siempre ha presentado dificultades. Podemos sostener que se han realizado avances en este sentido, pero la visión global y la perspectiva a largo plazo del proyecto la continua haciendo el equipo de coordinación y no todo el colectivo.

Haciendo un balance podemos dejar planteado que hemos generado algunos movimientos hacia las transformaciones culturales en las relaciones con la locura, que es el eje sustantivo de los procesos de desmanicomialización, en tanto ruptura de la estigmatización y exclusión hacia aquellos sujetos que actúan, piensan, sienten y viven diferente a los establecido hegemónicamente. Se visualizar tanto en las relaciones entre el equipo, con los estudiantes que han sido parte del proyecto en sus diferentes momentos, como en los vecinos del barrio que se acercan día a día.

Entendemos necesario que un proyecto que pretende generar relaciones solidarias y justas, desde el afecto, el respeto a lo diferente, el disfrute y el encuentro desde la singularidad y la potencia colectiva genere espacios de trabajo interno y se vincule con las organizaciones, colectivos y vecinos desde esta perspectiva. Enfrentándonos sí cotidianamente con nuestras contradicciones y limitaciones propias y externas, pero sabiendo hacia donde caminamos y que caminamos siendo eso que soñamos.

Referencias bibliográficas

- Basaglia, F. (1975). *Rehabilitación y Control Social. Psiquiatría, antipsiquiatría y orden manicomial*. Barcelona: Barral Editores.
- Cruz, A. (2011). La acumulación solidaria : Los retos de la economía asociativa bajo la mundialización del capital. *Revista de Estudios Cooperativos*. 16. (1): 12-37
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Peixoto de Albuquerque, P. (2008). Autogestión: por una pedagogía política de la precariedad. *Revista estudio cooperativos*. 13. (1): 15-27.
- Percia, M. (2013). *Deliberar la psicosis*. Buenos Aires: Lugar.



Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva: Persistir en la Integralidad

Cecilia Castelli¹, Alicia Rodríguez², Gustavo Machado³ y Beatriz Rocco⁴

ccastelli@psico.edu.uy

Resumen

Este artículo presenta la experiencia del Espacio de Formación Integral “Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva” (In-Ter-Acción Colectiva) llevado adelante por estudiantes y docentes de Trabajo Social-Facultad de Ciencias Sociales (TS-FCS), del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y de la Facultad de Psicología (FP), y por docentes de la Facultad de Arquitectura y del Programa Integral Metropolitano (PIM-SCEAM)⁵. Realiza acciones en los barrios Flor de Maroñas y Colón Norte de Montevideo.

Las formas de nombrar implican un posicionamiento sobre la realidad, nuestro EFI se re-presenta con su denominación, y elegimos las palabras que derivan de insistir para reflexionar sobre nuestra experiencia. Insistir proviene del latín “insistere” que significa poner el pie en alguna cosa, pararse, presionar algo. La integralidad, que nombra la acción de conjugar las funciones universitarias y distintos modos de conocimiento, supone una definición en disputa, incompleta, instituyente. Ponerla de pie, presionar sus tensiones e in-tenciones, es nuestro propósito.

Los procesos de construcción de la integralidad son únicos e irrepetibles. Los puntos de partida y de llegada son diferentes de acuerdo a las particularidades de cada experiencia. No obstante, el análisis de la singularidad tiene gran potencial en tanto puede aportar contenidos sustantivos al constructo Integralidad. Por esta razón que nos interesa socializar las particularidades de

1 Lic. en Psicología. Instituto de Psicología Social. Facultad de Psicología, UDELAR

2 Magister. Instituto de Psicología Social. Facultad de Psicología. UDELAR

3 Magister, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR

4 Magister, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR

5 El equipo docente está integrado actualmente por: Loreley Conde, Eduardo Martínez, Natalia Maidana y Gonzalo Pérez de ISEF; Gustavo Machado, Beatriz, Rocco, Margarita Álvarez, y Fernanda Da Silva del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales; Cecilia Castelli, Sandra López y Alicia Rodríguez de la Facultad de Psicología; Aline Da Fonseca del Programa Integral Metropolitano (SCEAM) y María Saravía de la Facultad de Arquitectura. Es coordinado por Gustavo Machado, Loreley Conde y Alicia Rodríguez.

nuestro proceso, en el entendido de que el mismo presenta algunas claves para la comprensión de las dimensiones involucradas en el desafío de pensar y hacer integralmente en nuestra Universidad.

Insistencias en la construcción del EFI In-Ter-Acción Colectiva

El EFI In-Ter-Acción Colectiva tiene origen en dos Espacios de Formación Integral: uno de ellos, el EFI “Flor de Maroñas” comienza a funcionar en el año 2010 a iniciativa del PIM cuando convoca a docentes de ISEF, de FP y de TS a articular las acciones que desarrollaban en la zona. El otro, denominado “Formación y participación en-clave territorial en el Oeste de Montevideo”, nace en el año 2011 a partir de una convocatoria del Programa de Formación Popular del Oeste de Montevideo de SCEAM (PFPOM) para trabajar en Colón Norte. El equipo se conforma con docentes de TS y de FP. Dos docentes integrábamos ambos equipos, mientras que el resto formaban parte de uno u otro EFI.

Más allá de las diferencias entre estos barrios, el desarrollo de las actividades de enseñanza y extensión fue permitiendo configurar un mismo campo de problemas: el de los efectos de los procesos de urbanización experimentados en la capital de nuestro país en las últimas décadas. Ambos territorios poseen una doble particularidad. Analizando indicadores socioeconómicos en una mirada que contemple un cierto devenir, constituyen espacios aparentemente homogéneos, conformados por “los perdedores” (Svampa, 2000) en el proceso de urbanización antes señalado. Sin embargo, un análisis y observación detallada permiten visualizarlos como un caleidoscopio, caracterizado por la diversidad en el diseño de las viviendas, en la historia de vida sus pobladores, en los tiempos y modalidades de llegada a esos territorios, entre otros elementos. Esta diversidad se traduce muchas veces en diferencias desiguales (Fernández, 2009) que se expresan en vínculos conflictivos, en mutua estigmatización y discriminación, que operan como obstáculo para el desarrollo de acciones colectivas.

Esto generó la apertura de una serie de interrogantes que se constituyeron en punto de partida para la producción de conocimiento. A partir de aquí nos convocamos ambos equipos a la formulación de un proyecto de investigación que es presentado ante la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) y que resulta financiado para el período 2013-2015: “Transformaciones Territoriales e Integración Barrial. Las posibilidades de construir un nosotros”. Se generan las condiciones para articular la investigación en los procesos formativos y de intervención que se venían desarrollando. La tarea, incluyendo ahora las tres funciones, va requiriendo de soportes organizativos para el tra-

bajo docente. Es a partir de este proceso que derivamos en la conformación de un sólo EFI: “Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva” (In-Ter-Acción Colectiva).

In-consistencias integrales

Durante el primer año de la investigación, mantenemos dos equipos de trabajo vinculados a los procesos de intervención y enseñanza en cada territorio. Simultáneamente, agrupando a los/as integrantes de ambos, nos conformamos como equipo de investigación destinando un espacio de reunión para planificar y ejecutar las acciones previstas en el proyecto. Comenzamos a realizar las acciones propias del Proyecto I+D (observaciones sistemáticas, entrevistas con informantes calificados, relevamiento de fuentes secundarias) con relativa independencia de las actividades de extensión y enseñanza. Conformamos equipos de trabajo para esas actividades, con un criterio de heterogeneidad en cuanto a disciplina y a barrios.

La multiplicación de espacios de trabajo para los/as integrantes del equipo, la constatación del escaso aprovechamiento de los insumos provenientes de la intervención para la producción de conocimientos y de cierta fragmentación entre las funciones universitarias, junto con el proceso reflexivo vinculado al problema de investigación, nos conduce a interrogarnos sobre el carácter de nuestro colectivo. ¿Cuál es el sentido de mantener dos EFIs? ¿Son los barrios los que se constituyen en organizadores de la tarea docente? ¿Qué lugar adquiere la construcción de un campo de problemas ligado a las características de ambos territorios y a los soportes epistemológicos, teóricos y metodológicos del equipo docente?

Como respuesta a estas interrogantes realizamos un corrimiento de la mirada en los territorios, para configurar un campo de problemas que se constituye en eje de la tarea docente. Las experiencias de intervención interpelaban ahora la formulación del problema. La pregunta por las condiciones de posibilidad para la construcción de lo común en contextos de fragmentación social y segregación residencial, se desliza hacia la pregunta por la diferencia, por la construcción de identidades múltiples en espacios geográficos compartidos.

La estrategia de intervención en cada barrio se transforma: en 2011 y 2012 se trabaja en torno a la creación de espacios de encuentro entre vecinos de distintos conjuntos habitacionales para favorecer procesos de integración barrial. Luego se vuelve la mirada hacia los microespacios y sus singularidades para, en 2013 y 2014, aproximarnos en mayor medida a la cotidianidad y a los pobladores no identificados como “referentes barriales”, y desarrollar acciones a partir de la construcción de demanda con esos actores. La construcción de un

“nosotros” a nivel barrial nos desafiaba en el fortalecimiento de los “nosotros” más cotidianos, los de las relaciones de vecindad.

En ese tránsito, la mirada en la zona más amplia se articula con la multiplicidad. Se van configurando así distintas líneas de intervención: las vinculadas a los procesos residenciales (acompañamiento en la organización de participantes del Plan “Juntos”, asesoramiento a jóvenes en la conformación de una cooperativa, apoyo en las gestiones colectivas para la regularización de un asentamiento); la conformación de grupos de mujeres que, en el desarrollo de prácticas corporales entre otras, generan sentidos de pertenencia, cooperación, sostén y acciones compartidas; la habilitación de espacios de juego y recreación con niños y niñas, buscando provocar el encuentro entre pares de distintos conjuntos habitacionales; y la intervención en espacios libres y de uso común favoreciendo procesos de apropiación colectiva.

Rebellato sostiene:

La contrahegemonía se edifica ya en los espacios que están al alcance de nuestra creatividad y tienen incidencia en la totalidad. Dichos espacios requieren, de esta manera, naturaleza política (...). el salto de las microexperiencias a la macropolítica está mal planteado si se lo piensa en términos de dos campos contrapuestos. La micropolítica es ya política y la macropolítica está asentada en las micropolíticas de la sociedad civil (Rebellato & Giménez, 1997, p. 28)

Las iniciativas de intervención en los microespacios son entendidas como acciones enlazadas en torno a la construcción de pequeños logros comunitarios, procesos minúsculos de organización popular, hilos que traman redes, diálogos iniciales, saberes reconocidos, que en tanto cotidianos, cercanos y necesarios, se vuelven privilegiados para la construcción de experiencias políticas en sentido amplio.

Delimitamos cuatro componentes para profundizar en el problema de investigación: la historia barrial y la recuperación de la memoria; las percepciones mutuas entre distintos grupos de habitantes; los espacios públicos y la relación de las personas en y con ellos; y las acciones colectivas. El problema y sus componentes se constituyen en organizadores de la tarea docente, permeando en mayor medida los procesos de intervención y de enseñanza.

Este proceso nos conduce a conformarnos como un único Espacio de Formación Integral, sobre la base de la construcción de un campo de problemas y con anclaje en dos territorios. Transitamos hacia la construcción de un único equipo para el desarrollo de una docencia integral. La organización del mismo se realiza en función de los componentes descritos, manteniendo el

criterio de heterogeneidad en los grupos de trabajo. A la vez, instrumentamos un sistema de registro para recoger en forma sistemática información generada en las intervenciones, como insumos significativos para la producción de conocimientos. Las acciones propias de la investigación encuentran anclaje en los procesos de trabajo que se desarrollan en ambos barrios. Las estrategias de intervención incorporan los componentes del problema y las acciones previstas en el estudio comienzan a formar parte de dichas estrategias. Los resultados de la implementación de estas últimas son analizados en clave del problema formulado. Metodológicamente, avanzamos en la construcción de una Investigación-Acción (Lewin, 1946; Montero, 2006)

De la búsqueda de consistencias pedagógicas

El dispositivo pedagógico también sufre cambios a medida que el grupo de trabajo fue repensándose en función de los avances en la intervención y en la producción de conocimiento que nos interpelaba.

Al inicio, cada servicio contaba con espacios de supervisión semanales, y los estudiantes se dividían por función (algunos asignados a las tareas de investigación y otros a las de intervención). Se realizaban plenarios mensuales entre docentes y estudiantes de ambas zonas. La relación entre estudiantes de distintas disciplinas estaba sujeta a la disponibilidad de los estudiantes, producto de una orientación más que como configuración de un proceso intencional y sostenido en el dispositivo pedagógico.

En un segundo momento se mantienen los espacios de trabajo por servicio y se inauguran como parte del dispositivo curricular instancias destinadas a la supervisión interdisciplinaria por territorio con frecuencia mensual. Se realizan tres plenarios en el año, integrando a los docentes y estudiantes del EFI, en jornadas de mayor extensión horaria. Se presentan a los estudiantes los componentes de la investigación-acción, para que fueran incorporados a su quehacer en los barrios.

La intención que subyace a este cambio es doble: se relaciona con la convicción de que el estudiante puede integrarse al proyecto y no ser sólo un actor de paso, e implica tender hacia una enseñanza interdisciplinaria devenida formación, en términos de proceso que realiza el colectivo y no sólo el sujeto estudiante.

Tensiones y resistencias sin desistir

El devenir de la conformación de un único EFI en progresión hacia una articulación de funciones y un desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje interdisciplinarios, hace visibles distintos campos de tensión.

Por un lado, una tensión epistemológica y metodológica, al hacer dialogar las funciones universitarias, en el marco de prácticas dominantes de extensión e investigación sobre la base de proyectos que, en su origen, son formulados en forma independiente. La extensión implica prácticas ligadas a la construcción de demanda en interlocución con actores sociales y a la implementación de estrategias para producir algún tipo de cambio en las situaciones que aborda. La lógica de investigación supone el desarrollo de acciones para producir información que permita responder a las interrogantes formuladas a partir de la delimitación de un problema. Las actividades, los tiempos, las modalidades de registro, las formas de análisis, han sido construidas institucionalmente como prácticas diversas. Puestas a dialogar en el marco de los mismos procesos de trabajo, suelen obstaculizarse o desplazarse mutuamente.

Nuestra experiencia muestra que la construcción de una investigación-acción -acorde a las acciones integrales- implica redimensionar los procesos de registro y análisis de los resultados de la intervención, estableciendo formas rigurosas de sistematización para que los insumos de las prácticas sean aprovechados en pos de la investigación. Exige revisar las acciones específicas para la producción de información en función de darle sentido en el marco de las estrategias de intervención. Lejos de la armonía, estos procesos implican discontinuidades y desencuentros que suelen expresarse como obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1948) y epistemofílicos (Pichon Riviére, 1984) en el trabajo del equipo.

La irrupción -intencionada- de la extensión y la investigación en mallas curriculares de los nuevos planes de estudio de los servicios involucrados, interperla, aún en un marco de una mayor flexibilización curricular, los formatos pedagógicos que tienden a la estabilidad y continuidad. En el marco de aspectos pautados a priori, que guardan coherencia en cada malla curricular y con los objetivos formativos específicos, la formación en la integralidad encuentra sus límites condicionando los alcances de un trabajo articulado entre estudiantes. Los espacios de supervisión interdisciplinarios son un intento de tensionar los formatos preestablecidos para tender hacia una flexibilización curricular plena. Los y las estudiantes se reconocen en el descubrimiento de los saberes y haceres propios y ajenos. Pero esto sucede transitando enormes dificultades y contradicciones. Para los/as docentes, implica importantes esfuerzos de disponibilidad (de tiempos y flexibilidad) para generar y sostener acuerdos de trabajo. Para el/la estudiante requiere establecer un contrato pedagógico disímil al sostenido en actividades curriculares previas.

La complejidad de estos procesos y la necesidad de articular múltiples estrategias para el desarrollo de la integralidad, entra en tensión permanente con las magras cargas horarias financiadas, francamente insuficientes, aún dedican-

do cargas horarias de base. Una parte de la tarea se sostiene en la disponibilidad y compromiso de los/as docentes, poniendo en riesgo la calidad de la tarea.

Otra tensión se relaciona con la persistencia en involucrar a los/as vecinos/as y sus organizaciones en los procesos de trabajo, no sólo en el desarrollo de la enseñanza y la extensión, donde esa interlocución está presente, sino también en la investigación. Las dificultades propias de la participación y acción colectiva en los barrios, limitan la producción conjunta de conocimientos.

Las prácticas están orientadas por un diálogo permanente con los sectores organizados, intercambiando saberes y estrategias para la resolución colectiva de necesidades comunes. Al mismo tiempo los desafían en la comprensión de procesos sociales más amplios como la segregación territorial, la fragmentación socio-urbana y el individualismo diferenciador, que potencia el desencuentro, la estigmatización y el debilitamiento de las salidas colectivas entre grupos de la misma clase.

El proceso y los resultados de la investigación, en lugar de cerrar verdades y transmitir erudiciones académicas, debe favorecer un diálogo y retroalimentación con los saberes y vivencias de los vecinos y las vecinas. Entendemos con Rebellato, que “no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales”, en tanto el conocimiento es potenciador de nuevas trayectorias, horizontes de posibilidades y generador de expectativas sociales, donde “debemos ser investigadores de la esperanza, no de la resignación, investigadores desafiantes, no meros facilitadores.” (Rebellato, 2000, p.36-37). Esta perspectiva identifica una intencionalidad política en las prácticas integrales, concibiendo a los/as vecinos/as y sus organizaciones como sujetos de derecho, de participación y de aprendizajes.

La gestión del trabajo colectivo para la construcción de acciones integrales, involucra, en nuestra experiencia, varios niveles:

- La gestión de las tensiones ligadas a la relación procesos-productos, que involucra los tiempos de los proyectos, los curriculares, los de los procesos de investigación-acción y de aprendizajes disciplinares e interdisciplinares.
- La gestión de la tarea docente, en cuanto a la organización del trabajo docente en sus distintas dimensiones, construyendo dispositivos para el trabajo del equipo pertinentes, operativos y sustentables, abandonando la idea de que todos/as estemos en todo.
- La gestión de la diversidad, de campos disciplinares, de lógicas pedagógicas, de grados académicos y de formación, de cargas horarias y de diferentes grados de articulación de la tarea en el EFI con los proyectos de desarrollo académico individuales y colectivos.

- La gestión de la información y la comunicación en la numerosidad. La conjunción de trece docentes y aproximadamente ochenta estudiantes, trabajando en dos barrios y en una decena de espacios de intervención, trae aparejado un monto sustantivo de información que circula en espacios presenciales y virtuales. Esto requiere de una permanente revisión de los canales de comunicación, renunciando a estar todos/as informados/as de todo con la misma intensidad, y resguardando los procesos participativos en la toma de decisiones.

Persistencias integrales que superen ilusiones totalizantes

Cuando hablamos de Integralidad, ¿pensamos en un sujeto -docente, estudiante- trabajando en un mismo ámbito y desde las distintas funciones? ¿se nos representa un proyecto que articula funciones y saberes en una ilusoria armonía? ¿se juega una ilusión de completud y de un pensar/hacer totalizantes?

Los equipos que desarrollamos EFI nos encontramos con el desafío de superar prácticas hegemónicas dentro de nuestra universidad. A menos que nos atrevamos a transformar radicalmente las institucionalidades dominantes que operan como obstáculo en el desarrollo de la tarea, la construcción de la integralidad seguirá sostenida en los cuerpos de docentes y estudiantes.

La noción de posición en lugar de la de rol (Ferullo, 2006) posibilita una movilidad dentro de los ámbitos de trabajo, habilitando diversos quehaceres que circulen, en el marco de un desde dónde y un para qué construidos colectivamente. El concepto de multiplicidad (Fernández, 2009) permite lidiar con lo incompleto, lo imperfecto y con la incertidumbre de los procesos sociales, y supone la apertura al despliegue de potencialidades transformadoras. Se hace imperativo romper con ilusiones totalizantes en todos los planos: el del problema de investigación que formulamos sobre la lógica de la unicidad (integración social, integración barrial, comunidad), el de la interdisciplina como estado u horizonte ideal en lugar de un proceso dinámico y conflictivo, y el de la propia integralidad que, a tiempo real, se constituye en un camino sinusoidal, incompleto, inacabado y en permanente construcción. La metodología de investigación-acción como otras formas de producir conocimiento situado, nos otorga herramientas para generar procesos de intervención e investigación rigurosos. La construcción de una interlocución permanente con los actores sociales admitiendo distintas formas de involucramiento y participación, es la expresión de un posicionamiento ético-político que busca enfrentar el riesgo de la violencia simbólica que suele instalarse en el encuentro entre la academia y los sectores vulnerados. Los procesos de enseñanza-aprendizaje entendidos como procesos que se sostienen colectivamente, suponen movimientos

contrahegemónicos en relación a prácticas individualistas y competitivas en el marco de la creciente mercantilización de la formación terciaria.

Hemos querido mostrar cómo la preocupación por la construcción de un nosotros en los procesos barriales, interpela al equipo en su construcción como colectivo en la integralidad. Nos preguntamos por el diferencial de estas construcciones en sus impactos de transformación de cotidianidades, de formación y de producción de conocimientos; por el sentido de una tarea docente que implica enormes esfuerzos en el marco de una institucionalidad que aún no dispone de soportes materiales consistentes. La respuesta estará en sistemáticos procesos de evaluación. No obstante, en nuestras persistencias nos obligamos a ser consistentes en procesos imperfectos que habilitan aprendizajes significativos a partir de la insistencia de problematizar lo dado, como forma de abrir caminos innovadores que otorguen sentido a nuestro ser docentes en los contextos universitarios actuales.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1948). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Argos
- Fernandez, A. M (2009). Las diferencias desigualadas: multiplicidades intervenciones, políticas y transdisciplina. *Nómadas*, N°30, Universidad Central Colombia. (22-33).
- Ferullo, A.G. (2006). *El Triángulo de las Tres "P"*. Psicología, Participación y Poder. Buenos Aires: Paidós.
- Lewin, K. (1946). Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*. 1988, 3, 229-240
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós
- Pichon Riviere (1984). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la Liberación*. Montevideo. EPPAL.
- Rebellato, J. L. & Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades*. Montevideo, Nordan.
- Svampa, M. (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.



NOSOTROS Y LOS OTROS

Una experiencia en el liceo

*Mónica Olaza¹, Gabriel Soto², María José Pereira³, Ana Clara Gerosa⁴, Marcelo Pérez⁵, Leonela Avondet,⁶
Laura Valle Lisboa⁷, Carolina Balbi⁸, María Noel Revello⁹*

molaza@psico.edu.uy

Resumen

En base a la concepción de los tres pilares de la función docente -enseñanza, investigación y extensión-, las actividades que aquí se relatan procuraron sumar a ellos la integralidad, en un espacio de formación que, a su vez, trasciende los límites del aula tradicional. La actividad se originó a partir de la propuesta temática del curso “Un ejemplo de diversidad presente en la sociedad uruguaya: Memoria, Identidad y Cultura de la población Afrodescendiente”, en los Talleres de Iniciación a la Investigación - Extensión de la asignatura Sociología en 2012. En estos talleres se formularon proyectos de investigación en la temática de la diversidad étnico-racial y cultural, focalizándose en la afrodescendencia.

A fin de efectuar el trabajo de campo, se coordinaron entrevistas con el Programa Integral Metropolitano (PIM) y se elaboró el proyecto de actividades en el medio “Construcción de perspectivas sobre la diversidad étnico-racial en el marco de la hipermodernidad”. A la principal problemática abordada, la diversidad étnico-racial y las formas de discriminación actuales en el Uruguay, se sumó el eje “convivencia” en el proceso de co-construcción de la actividad con representantes del Liceo N° 52.

Previamente, mediante sucesivas reuniones con Marcelo Pérez, del PIM, se realizó la conexión con el Liceo. Luego de varias visitas y reuniones con la dirección, adscriptos y docentes, y entre el equipo de Facultad de Psicología y

1 Prof. Adj. Programa Fundamentos Interdisciplinarios de la Psicología en la Hipermodernidad. Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología. Facultad de Psicología. Udelar.

2 Estudiante de Psicología. Facultad de Psicología. Udelar.

3 Estudiante de Psicología. Facultad de Psicología. Udelar.

4 Estudiante de Psicología. Facultad de Psicología. Udelar.

5 Programa Integral Metropolitano (PIM). Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Udelar.

6 Estudiante de Psicología. Facultad de Psicología. Udelar.

7 Programa Integral Metropolitano (PIM). Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Udelar.

8 Estudiante de Psicología. Facultad de Psicología. Udelar.

9 Estudiante de Psicología. Facultad de Psicología. Udelar.

el PIM, comenzó la actividad de los talleres planificados, que consistió en la realización de actividades dinámicas, buscando crear instancias de diálogo con el fin de reflexionar sobre los vínculos sociales en el marco de la hipermodernidad y sensibilizar acerca de la temática propuesta, así como difundirla.

El equipo decidió, acorde a la demanda del liceo, llevar a cabo instancias de trabajo con dos grupos. Se realizaron tres encuentros con cada uno, con el objetivo de establecer procesos de reflexión constructiva.

Finalizada y evaluada la actividad, se organizó una reunión con la dirección, adscriptos y docentes en horario de coordinación, en la que se entregó un informe, se describieron las actividades realizadas, se intercambiaron opiniones sobre los grupos con los que se trabajó, se habló en torno a la relevancia de efectuar actividades conjuntas entre los liceos y la Universidad de la República, se programaron actividades para el año 2014 y se agradeció la disposición de los diversos actores dentro del liceo.

Una de las ideas fuerza que motivó este trabajo es que en Uruguay se ha ofrecido una escuela para todos; la escuela y el barrio como espacios de encuentro entre diferentes sectores sociales, y el acceso a la enseñanza como posibilidad de promoción social promovían una identidad nacional que incluyó y amalgamó a sus diferentes integrantes. Todos estos aspectos, sin duda incluyentes, de avanzada para la época en que se implementaron, resultaron exitosos para los fines estatales de creación de una sociedad cohesionada. Pero, ¿qué sucedió con lo diferente? La diferencia se diluyó en el interior de una homogeneidad incluyente, actualmente desdibujada por las transformaciones socio-históricas que provocan la emergencia de un problema que permaneció latente durante décadas, lo que indica que en esa historia hubo negados, marginados y amalgamados, como fue el caso de la población originaria y sus descendientes, la población negra y la población inmigrante con diferentes procedencias, predominantemente europeas (Olaza, 2012).

Desarrollo

A continuación se presenta una síntesis de cada uno de los talleres llevados a cabo con los grupos 3°1 y 3°5, cursos del primer y segundo turno respectivamente, tomando en cuenta integrantes, objetivos, dispositivos de trabajo y análisis.

En el primer taller se presentó el proyecto y a los integrantes que coordinaron cada instancia, y se propuso una dinámica especialmente coordinada por Laura Valle Lisboa, perteneciente a PIM. Se pidió a los estudiantes que se agruparan de acuerdo a preferencias musicales, lugar de nacimiento, edad,

zona de residencia y utilización de redes sociales. Posteriormente se propusieron dinámicas de trabajo con instancias grupales y subgrupales.

Ante la interrogante acerca de por qué se discrimina, los estudiantes respondieron: “Por todo se discrimina, a veces por la cosa más tarada se discrimina”... “Por el color de piel”... “Por el pensamiento”... “Por la orientación sexual”... “Por dónde estudiás”... “Si vas a un liceo público”... “Por la carrera que elegís”... “Por la ropa”... “Por los gustos personales”... “Por la música”... “Por la altura”... “Por la edad”.

En el segundo taller se retomó la tarea solicitada en el primero; la mayoría de los estudiantes no había leído el artículo que relataba lo acontecido entre el futbolista Luis Suárez y Evra, y una consigna referente al tema y a la discriminación. Nadie realizó la consigna, pero al saber en qué consistía el hecho, comenzaron a participar.

Muchos expresaron que en ese caso no se trataba de racismo, argumentando que en una cancha de fútbol muchas cosas pasan, que sería necesario saber qué fue lo que ocurrió exactamente entre los jugadores para luego decidir si se trató o no de racismo.

Luego se presentó un video en el que se muestra la clara preferencia de niños 3 a 6 años por muñecos blancos en lugar de muñecos negros. Posteriormente se debatió. Los estudiantes plantearon malestar en cuanto a la elección de los niños, ya que no creen que la diferencia en el color de la piel sea relevante para elegir a una persona. Sin embargo, notamos que en los hechos esto sucede.

Se formularon preguntas para saber específicamente sus creencias en cuanto al racismo en Uruguay. En uno de los grupos un estudiante expresó que no hay racismo en Uruguay, o que por lo menos no es observable; la mayoría dijo lo contrario, y unos pocos no opinaron.

Se preguntó también si estaban al tanto de la situación de los afrodescendientes en el país y dijeron que no. Se expusieron datos tomados del Censo 2011 (INE) referentes a la cantidad de habitantes afrodescendientes, el acceso a la salud, la desocupación y el nivel de estudio alcanzado por este sector de la población.

Las caras de asombro fueron predominantes. Un estudiante preguntó: “¿Quién decide si accedés a la salud pública?”; una estudiante le contestó que se accede a través del trabajo. Luego expresaron que hay gente que no va a realizar los trámites requeridos para este acceso por pereza, o porque muchas veces no se está al tanto de los requisitos para ser atendidos.

Concluyeron que se trata de un problema complejo y de una cadena; se necesita educación para trabajar y obtener el dinero necesario para acceder a determinados servicios.

Al retomar la pregunta acerca del racismo en nuestro país, se impuso la postura de que sí existe, y el alumno que decía que no, expresó: “Sabiedo los datos, sí”. Sin embargo, la discriminación no es “obvia”; la cuestión radica en que “nadie se preocupa por preguntar, por averiguar”; esto da como resultado, según diversos estudios realizados y por lo percibido en el grupo, que se discrimina, pero que mucha gente no lo llega a ver claramente, ya que si no lo vive en su entorno cercano es posible que no se entere de muchas situaciones de discriminación y/o racismo. No obstante, también puede ocurrir que estos episodios sucedan y queden invisibilizados porque no se está alerta a su posible ocurrencia.

Como conclusión de este taller, y apuntando a la sensibilización de los estudiantes en cuanto a la temática, se intentó que relacionaran la discriminación y la convivencia retomando los prejuicios trabajados durante el Taller I y lo debatido durante el mismo. Del debate surgió que al prejuzgar se está discriminando, y al hacerlo, se le están quitando oportunidades a la gente. Quizá, se sugirió entonces, podríamos detenernos en este punto y preguntarnos si, además de quitar oportunidades, cada uno de nosotros no se quita oportunidades con el ‘otro’.

Los estudiantes notaron que la discriminación es algo común y que el hecho de que no se vea a diario no significa que no pase; se trata de algo grave e importante: “Es feo discriminar... y que te discriminen...”.

Se dio cierre al taller planteando si podremos cambiar, y ellos contestaron: “Sí: la gente no lo hace porque no le interesa”.

El tercer taller se inició retomando el motivo de nuestra presencia en el liceo, explicando que se trata de un proyecto que apunta a la sensibilización en cuanto a la discriminación étnico-racial. La necesidad de retomar esta explicación se debió a la pregunta formulada por los estudiantes: “¿Por qué nos eligieron a nosotros?” Ellos mismos ofrecieron parte de la respuesta, comentando desde cierta estigmatización: “Porque somos los peores”.

Se indagó acerca de lo trabajado en el taller previo, para avanzar e informar a aquellos que no habían estado presentes.

La idea principal para este taller era dramatizar casos cotidianos de discriminación.

Se expresó que algunos de los motivos por los que se cree que se discrimina son: por ser “plancha”, “cheto”, gay, por estar embarazada, por la apariencia y por el color de piel, generándose distanciamiento y/o enfrentamiento. Para realizar la dramatización, la mayoría de los equipos eligió representar situaciones de transporte en ómnibus.

Al finalizar, cada subgrupo de trabajo expuso lo que había intentado representar, explicando la escena y los personajes. Se reflexionó sobre lo trabaja-

do y se propuso una evaluación anónima de lo que para ellos significó nuestra participación allí.

En primer lugar, nos parece adecuado apreciar la sinceridad de las respuestas a la evaluación final propuesta por el equipo, por ejemplo, en la valoración de los distintos talleres: “Las últimas clases me interesó; la primera me pareció aburrida. Me gustó la segunda clase, cuando trajeron el video de Chile y la información de los afrodescendientes”. “Yo creo que estuvo bueno y divertido, y también hablar del racismo está bueno. Me hubiese gustado tratar otros temas”. “Estuvo divertido, aunque el primer día estaba con un poco de vergüenza. Yo creo que en la escuela no tendrían que trabajar con el tema de los esclavos porque ahí es cuando se empiezan a diferenciar unos a otros”. “La última fue la mejor y las otras dos, aburridas”. “Estuvo bueno el último; las dos clases anteriores, aburridas”. “Como que la primera clase no me gustó, y las dos últimas estuvieron buenas”. “Me pareció bueno, algo que no es común, lo primero no me gustó y después me daba lo mismo. Me gustaría que estuvieran más seguido”.

El primer y el tercer taller proponían actividades diferentes a las que los estudiantes están acostumbrados, ya que la dinámica implicaba el movimiento de su espacio habitual, del lugar que ocupan, y al mismo tiempo convocaba al trabajo en grupos. Esto fue más espontáneo en el tercer y último taller y probablemente tenga un poco menos que ver con el dispositivo propuesto y más con el establecimiento de la relación con el equipo de trabajo de la Udelar por parte de los estudiantes liceales.

En segundo término, cabe destacar sus observaciones en cuanto a la necesidad de contar con espacios fuera del aula pero dentro de la institución liceal, donde poder conocerse y expresarse desde otro lugar con sus compañeros; el aprecio hacia otras modalidades de dispositivos de trabajo dentro y fuera del aula; los aspectos positivos que ofrecen las posibilidades de conocer a los compañeros con los cuales se comparte el trabajo cotidiano, así como a los docentes de las diferentes asignaturas. Llamó poderosamente su atención el descubrimiento de ‘los otros’, aquellos con los cuales conviven cuatro o cinco horas diarias durante diez meses del año, pero apenas se los conoce.

Otra cuestión de carácter general a mencionar es que las respuestas de los adolescentes, en este caso de edades entre catorce y dieciséis años, traducen la visión del medio familiar en el que se están formando. Por ello, sin exagerar el alcance de esta consideración, no deberíamos dejarla por fuera de este análisis.

Como decíamos líneas antes, en las sociedades hipermodernas caracterizadas por la fragmentación de los vínculos, la aceleración de los ritmos de vida, las zonas de exclusión dentro de un marco de inclusión y la emergencia de etnias y culturas subalternas como respuesta a la homogeneización (García

Canclini,1990; Araújo, 2013) el ‘otro’ puede ser un desconocido del que habitualmente ni siquiera nos cuestionamos quién es (García Canclini, 2004), pero también podemos tomarlo en cuenta si se generan instancias que den lugar a pensar y poner en práctica la generación de estas oportunidades.

Varios estudiantes afirman no conocer la situación de vida de los afrodescendientes, se sorprenden con los datos proporcionados y la mayoría vive con naturalidad el racismo y otras formas de discriminación. A veces la ejercen hacia otros, al igual que estereotipos y actitudes de hostilidad hacia lo que consideran diferente, no valoran o sienten que los deja fuera. “Yo me quedo con lo del porcentaje de negros que no llegan a estudios para un oficio”. “Pensamos que había menos discriminación de la que hay; al ver los porcentajes nos dimos cuenta que es un país donde se discrimina mucho. Los talleres estuvieron interesantes”. “Para mí estuvo bueno este taller porque hay muchas personas que juzgan a las personas sin conocerlas. Y a mí no me gusta que las personas que no conozco me discriminen”. “La primera clase no estuve, pero las últimas dos estuvieron buenas. Y sí, pasa todo eso en la sociedad, aunque no se note mucho”.

Rita Segato sostiene que la naturalización del racismo y de diversas formas de discriminación, tanto para el que las ejerce como a veces para el que las recibe, lo tornan automático, irreflexivo, de costumbre, no reconocido y explicitado como una atribución de valor diferenciado (Segato, 2006). Según la misma investigadora, este tipo de racismo hace parte del universo de nuestras creencias más profundas y arraigadas. Lo describe como el más frecuente en nuestro continente y, a pesar de presentarse ésta como la forma más inocente y bienintencionada de racismo, está lejos de ser la más inofensiva. Muy por el contrario, esta modalidad de racismo es la que más víctimas genera en la convivencia diaria y, en especial, en la vida escolar. Es, también, aquella de la que resulta más difícil defenderse, pues opera sin nombrar. La acción silenciosa de la discriminación automática hace del racismo una práctica establecida, acostumbrada y, por eso, más difícil de comunicar. Solamente en las estadísticas se vuelve visible el resultado social de estos incontables gestos microscópicos y rutinarios (Segato, 2006).

Al igual que en otros países, en Uruguay el racismo tiene vigencia y se manifiesta en representaciones, discursos y prácticas culturalmente establecidas y heredadas. En este caso, los estudiantes expresan las formas en que viven, lo que ven como discriminación y reflejan cómo se posiciona la sociedad uruguaya del siglo veintiuno en la que ellos viven, en relación con este tema. Esto se manifiesta con claridad en las opiniones en cuanto al episodio entre los futbolistas Suárez y Evra. En el campo simbólico, el etiquetaje social encapsula a los individuos con determinadas características atribuidas de manera arbitraria en relación a

ese grupo; en el caso de los afrouruguayos pesa el estigma histórico con el que el etiquetaje social marcó negativamente su identidad. (Olaza, 2012).

En la actualidad, hablar de diversidad cultural forma parte del political correctness, pero su celebración no integra aun la estructura de sentimiento de esta época. Entonces se vuelve necesario pensar en las diferencias y la identidad no únicamente como conceptos sino también como conjuntos emocionales a través de los cuales se desarrollan formas humanas de relacionarse (Quintero, 2011). Esto forma parte del fomento de la interculturalidad, pasando de la mera tolerancia de la diferencia, a ponerlas en diálogo entre sí, posible camino a emprender junto a los jóvenes para, parafraseando a Boaventura de Souza Santos (2010) descolonizar el saber y reinventar el poder.

Reflexiones finales

Este trabajo procuró sintetizar las actividades desarrolladas por estudiantes de Psicología, docentes del PIM y de Facultad de Psicología, junto a estudiantes, dirección y docentes del Liceo N° 52 en el marco del proyecto estudiantil: “Construcción de perspectivas sobre la diversidad étnico-racial en el marco de la hipermodernidad”.

Creemos haber cumplido con los objetivos del proyecto, del mismo modo que con los de formación que mencionamos en la introducción, procurando incorporar experiencias de enseñanzas-aprendizajes, investigativas y de extensión en clave de integralidad.

Importa destacar las posibilidades que el desarrollo del proyecto tuvo para el equipo. Algunas fueron: la motivación de los estudiantes universitarios para compartir con otros estudiantes sus aprendizajes en torno a la temática elegida, y en ese compartir continuar aprendiendo al igual que los otros integrantes del equipo; el compromiso con una temática; preparar y desarrollar un trabajo conjunto entre estudiantes, docentes e instituciones que tuvo dentro de sus propósitos poner en práctica la integralidad.

Aparte de las vivencias características de la adolescencia, con sus grupos de pares como principal referencia modélica y el posible rechazo o burla hacia el diferente, los comentarios de los estudiantes expresan el comportamiento de la sociedad uruguaya en relación al racismo y a las discriminaciones. Comportamiento que suele ser prejuicioso y generador de estigmas negativos acerca de algunas personas y colectivos que integran esta sociedad. Esto ha provocado aquello que Goffman (1993) denominó identidad deteriorada, provocando impactos perjudiciales tanto a nivel de la subjetividad como de las posibilidades para superar las barreras socio-económicas y culturales que impiden el

ascenso social de estas personas y colectivos (Scuro. et. al . 2008, Olaza, 2008, 2009, 2012, Porzecanski y Santos, 2006).

Para finalizar, y como consecuencia de los temas que emergieron en los talleres, nos preguntamos qué resultados arrojaría al día de hoy, siglo veintiuno, un estudio similar al que en 1958 realizaran los investigadores Renzo Pi y Juan Rudolf acerca de los estereotipos nacionales y raciales entre liceales montevideanos, o la investigación dirigida por Paulo de Carvalho Neto en 1956-7 sobre los afrouruguayos y los prejuicios discriminatorios, también efectuada con liceales. Los resultados de ambas investigaciones exhiben la existencia de fuertes prejuicios raciales y discriminación dentro de esta población, confirmando que estos aumentan cuando el color de la piel se aleja del ‘blanco’, y que encuentran entre sus portadores a ‘blancos y no blancos’. Sería necesario indagar porque, como sostiene Etienne Balibar (1991), la destrucción del complejo racista no supone únicamente la rebelión de las víctimas, sino la transformación de los propios racistas, y por lo tanto, la descomposición interna de la comunidad constituida por el racismo.

Referencias bibliográficas

- Achugar, H. y D’ Alessandro, S. (1999). *Global-local, democracia, memoria e identidades*. Montevideo: Trilce.
- Allport, Gordon W. (1977), *La naturaleza del prejuicio*, Bs. As.:Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Araújo, A.M. (2012). *Todos los tiempos el tiempo. Trabajo, vida cotidiana e hipermodernidad*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Araújo, A.M. (2011). “El tiempo en la hipermodernidad” en *Sociología Clínica. Una epistemología para la acción*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Araújo, A. M. (compiladora) (2011), *Sociología Clínica. Una epistemología para la acción*, Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Arocena, F. Aguiar, S. (2007), *Multiculturalismo en Uruguay*, Montevideo: Trilce.
- Arocena, R. Tomasina, H. Rodríguez, N. (2011) *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión. 1. Comisión de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM): Montevideo.
- Aronson, E. (1992) *El animal social. Introducción a la psicología social*. Madrid: Alianza.
- Balibar, É. (1991), “Prefacio”, en Balibar, Etienne e Immanuel Wallerstein: *Raza, Nación y Clase*. IEPALA, Santander.
- Barceló, J. (compilador) (2003), *Sociología Clínica (1) Documentos de Sociología e Historia Social del Uruguay*. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo: Argos.

- Barrán, J. (1989). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo II. Montevideo: Ed. Banda Oriental.
- Bauman, Z. (2002). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Billig, M. (1993), "Racismo, prejuicios y discriminación" en Moscovici, Serge: Psicología Social II. Barcelona: Paidós.
- Bucheli, M. y Cabella, W. (2006). Perfil demográfico y socio-económico de la población afrouuguayaya según su ascendencia racial. (Informe temático ENHA) Montevideo.
- Cano, A. (2010). La metodología de taller en los procesos de educación popular. Montevideo.
- De Souza Santos, B. (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce.
- Foucault, M. (1976). Genealogía del racismo. Argentina: Ed. Altamira.
- García Canclini, N. 1990, Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Goffman, E., (1993). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldman, G. (compilador) (2008). Cultura y sociedad afro-rioplatense. Montevideo: Perro Andaluz Ediciones.
- Inmujeres (2010). Población afrodescendiente en Uruguay desde una perspectiva de género. Montevideo.
- Loy, A., y Vidart, D. (2009). La cultura de la violencia. Montevideo: Ed. Banda Oriental.
- Margulis, M. Marcelo Urresti (1998), La segregación negada. Cultura y discriminación social. Buenos Aires: Biblos.
- Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (2011), Racismo 2. Documentos relevantes en los ámbitos internacional y nacional para la erradicación de la discriminación y el racismo. MIDES, Montevideo.
- Morás, L. E. (2009). La inseguridad tan temida: anomia y miedos en el Uruguay reciente. Montevideo: Ed. CIEJ.
- Olaza, M.(2006). La cultura afrouuguayaya: una expresión del multiculturalismo emergente de la relación global-local. Montevideo: Ed. Biblioteca Plural.
- Olaza, M. (2009). Ayer y Hoy. Afrouuguayos y Tradición Oral. Montevideo: Trilce.
- Olaza, M.(2012), Rompecabezas. Racismo 'a la uruguayaya'. Relatos afrouuguayos. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Olaza, M. (2014). Políticas Públicas y cultura política. Reflexiones posibles para desnaturalizar prejuicios, estereotipos y racismo. En: Culturas Políticas y Políticas Culturales, Alejandro Grimson (compilador), 133-144. Buenos Aires: Ediciones Böll Cono Sur.
- Porzecanski, T. y Beatriz Santos (2006): Historias de Exclusión: Afrodescendientes en el Uruguay. Montevideo: Linardi y Risso.
- Quintero Rivera, A. (2011). "Las prácticas descentradas afro-caribeñas de elaboración estética y su celebración y fomento de la heterogeneidad". Ponencia para el Encuentro del

GT de CLACSO sobre Cultura y Poder celebrado en México DF, del 30 de septiembre al 1 de octubre de 2011.

Rudolf, J. Germán Wettstein, Renzo Pi Hugarte, (1961), "La formación de estereotipos y su relación con los medios de expresión". Revista Mexicana de Sociología, Vol. XXIII n° 2, México, en Pi, Renzo, Daniel Vidart (1969), "Los Afroamericanos," en El legado de los inmigrantes - I, Nuestra Tierra n° 29, Montevideo.

Scuro Somma, L. (coordinadora) (2008), Población Afrodescendiente y Desigualdades Étnico-Raciales en Uruguay. Montevideo: Mastergraf.

Segato, R. (2006), "Racismo, Discriminación y Acciones Afirmativas: Herramientas Conceptuales," Serie Antropología 404, Brasilia.

Todorov. T. (1991) "Nosotros y los Otros". México: Siglo XX.

Walsh, C. 2010. Raza, mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. Crítica y Emancipación. Revista de Ciencias Sociales 3, 95-124. CyE 03.

Wieviorka, M. (1992): El Espacio del Racismo. Barcelona: Paidós.

APÉNDICE



Fotografía tomada al finalizar el taller con el grupo 3°5

Una discusión conceptual y una propuesta de investigación acerca del diálogo de saberes y la renovación de la enseñanza en las prácticas integrales de la Licenciatura en Psicología-UdelaR

Valeria Cavalli

vcavalli@psico.edu.uy

Resumen

El siguiente artículo se elabora a partir del Trabajo Final de Grado (TFG) “Los Espacios de Formación Integral en la Renovación de la Enseñanza. Sobre el diálogo de saberes en las prácticas docentes de la Licenciatura en Psicología-UdelaR.” realizado por la autora, presentado en modalidad pre-proyecto de posgrado en diciembre de 2013 y tutorado por la Prof. Agda. Mabela Ruiz Barbot. Así mismo parte de un recorrido de formación y de inserción académica que busca seguir el itinerario transitado; la modalidad habilita la posibilidad de pensar en una perspectiva de formación permanente y en una propuesta de investigación que busca seguir trabajando y produciendo en relación a la integralidad y al encuentro de saberes, aportando a la producción de conocimiento en relación a la temática.

Se expresan a continuación fundamentos, antecedentes y marcos que sostienen la propuesta, así como el problema de investigación a abordar.

Los Espacios de Formación Integral en la Renovación de la Enseñanza

En el año 2006, la Universidad de la República comienza un proceso denominado “Segunda Reforma Universitaria”. Una de las líneas de interés y compromiso es la revitalización y afianzamiento del Modelo Latinoamericano de Universidad, en sus funciones Enseñanza, Investigación y Extensión, y en sus principios Autonomía y Cogobierno. En este sentido se comienzan a desarrollar actividades de encuentro entre diferentes actores universitarios para pensar y proponer políticas en una discusión sobre la “Renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión.”

En 2009 se definen los Espacios de Formación Integral (EFI) y los Itinerarios de Formación integral (IFI), con el fin de generar propuestas curricu-

lares en las cuales los estudiantes transiten por experiencias que integren funciones, saberes y disciplinas, enmarcadas en su formación de grado. Los EFI se plantean:

(...) como actividades concatenadas en lo que se denomina Itinerarios de Formación Integral que trascurren por toda la formación del estudiante. Se pueden construir diferentes itinerarios en una misma carrera en la medida que combinamos diferentes espacios que están ubicados en el mismo estadio de la formación de los estudiantes. Esta situación habilita la posibilidad de elección por parte de los estudiantes de acuerdo a diferentes intereses de formación. (UdelaR, 2009).

Consecuentemente se generan desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), diferentes políticas de apoyo a la realización de EFI. Por ejemplo llamado a fondos concursables para EFI, traspaso de rubros de SCEAM a los Servicios Universitarios con el fin de promocionar y fortalecer la curricularización de la integralidad en la interna de cada Servicio, propuestas de formación en integralidad, entre otros.

La Facultad de Psicología no ha sido ajena a este proceso. Es importante destacar que la Facultad tiene una amplia historia en curricularización de la Extensión desde el Plan IPUR 88, enmarcada principalmente en lo que se denominaban Servicios de 4° y 5° Ciclo de la Licenciatura, historia que la lleva a formar parte activa de las discusiones y planteamientos en el sentido de la Curricularización de la Extensión y las Prácticas Integrales.

En medio de este proceso se aprueba el Plan de la Licenciatura en Psicología 2013 (PELP 2013), el cual es implementado en el 2013. El mismo destaca una formación de grado integral. Es así que "...es más flexible, establece espacios y actividades que articulan e integran las funciones universitarias de extensión, investigación y enseñanza, y propende a la superación del dualismo teoría- práctica, posibilitando una integración entre la formación profesional y la académica." (UdelaR, 2012).

Ya que

El principal eje político institucional de la actividad académica de la Facultad está asociado a la integralidad, entendida ésta en sus tres aspectos: (...). Visualizada como un proceso de enseñanza y aprendizaje en territorio, coordinada con los actores sociales y universitarios desde problemáticas concretas, ocupa un papel rector en esta propuesta la extensión universitaria, (...). (UdelaR, 2012)

Encontramos desde los fundamentos del cambio del Plan aspectos en relación a la Formación Integral del estudiante de la Licenciatura en Psicología,

que se apoyan en un perfil de egresado que cuente con dicha formación para su ejercicio profesional y académico.

En el 2013 Agustín Cano y Diego Castro, docentes del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, realizan la Investigación “Análisis de los modelos pedagógicos en la prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular”. Entre 2011 y 2013, en el marco de su “trabajo como investigadores del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) de la ANEP” (Cano & Castro, 2013).

Los autores se propusieron analizar los “modelos pedagógicos” que se ponen en juego en los Espacios de Formación integral. Siguiendo el análisis de los autores, un modelo pedagógico sería por un lado un instrumento que permite orientar el análisis reflexivo y crítico de prácticas de enseñanza, y asimismo un “cuerpo de ideas orientadoras de (dicha) práctica.” (Cano & Castro, 2013:19). En tanto “tipos ideales” (Weber, M. en Cano y Castro. 2013), y como “construcción teórica” (Gatti en Cano y Castro, 2013), y abstracta, sirven para orientar el análisis histórico y social de las prácticas de enseñanza.

Se apoyan en la caracterización propia de un determinado modelo pedagógico para los EFI. Este modelo al decir de los autores:

(...) los procesos formativos desarrollados en el marco de experiencia como los EFI, en los que en torno al organizador principal de “la instancia del saber”, se integran disciplinas, saberes y funciones universitarias, en la búsqueda de procesos de investigación y transformación de la realidad. (Cano & Castro, 2013, p. 59)

Experiencias en las cuales los modelos se ven complejizadas por la integración de los actores sociales. Llegan así a considerar que:

(...) el proceso formativo en los EFI se representa como un proceso de cambio espiralado motorizado por la “instancia del saber” (referente organizador de los procesos de extensión e investigación), que alterna con la “instancia del conocimiento” (referente organizador de los procesos de enseñanza) (...), en el contexto de funcionamiento de un determinado “campo de saber” (...), que en los procesos de extensión se articula con un determinado “campo-tema” (...), el cual es comprendido y narrado de acuerdo a las lógicas de la interdisciplina (referente epistemológico y profesional de la racionalidad universitaria) y de la “ecología de saberes” (...) (referente ético, político y epistemológico del diálogo de saberes), en procesos de transformación de la realidad (lógica de la extensión), del propio campo del saber (lógica de la investigación) y de los sujetos involucrados (lógica de la formación). (Cano & Castro, 2013, p. 29)

Por otro lado introducen en el análisis la dimensión de la teoría y la práctica, y los modos de concebir las relaciones entre ellas. Llegando a que las principales concepciones de extensión rescatan la perspectiva de la “praxis”. Es así que plantean que las “prácticas educativas integrales” “..., al procurar un redimensionamiento de la enseñanza y el aprendizaje, junto a la incorporación de la investigación al proceso formativo, busca también resolver la disociación entre teoría y práctica propia de la educación tradicional.” (Cano & Castro, 2013, p 32).

En relación a la tarea docente –aspecto esencial del TFG- plantean que en los EFI se caracteriza por ser un “rol docente en construcción”, con diferentes características y perfiles según la tarea que desarrollen en el mismo.

En el pre-proyecto me propongo a hablar de práctica docente en construcción, entendiendo que es en la práctica misma en la cual se ven las modalidades de enseñanza utilizadas por los docentes en diferentes situaciones, implicando un poner en acción (en práctica) los modelos que se toman.

Referencias teóricas

La palabra “formación” desde su raíz tiene que ver con la forma: formar, dar forma, in-formar, des-in-formar; en este sentido, una comunicación, un conflicto con un/a otro/a, que se opone desde su “negatividad” (Ardoino, 2005), esto son resistencias, límites con sentido e intenciones, este otro/a se plantea como un “extranjero”, desconocido que no puedo prever ni predecir. Este lugar de “extranjero” en las prácticas integrales no sólo se da en el vínculo docente estudiante, sino que también se integran los actores sociales no universitarios.

Ferry plantea tres condiciones para la Formación: “lugar, tiempo y relaciones con la realidad” (Ferry, 1997:55). Tiempo y espacio para reflexionar, comprender; relación con la realidad de la cual hay que separarse, poner distancia, representársela (presentarla otra vez). Es necesario aprender a pensar, analizar las situaciones; estas son siempre singulares, y es necesario entenderlas así. Entonces los docentes se encuentran ante el tiempo y el espacio y la singularidad de los estudiantes, pero también con un tiempo y un espacio, y singularidades de los actores sociales con los cuales se va a trabajar. Asimismo le implica al docente plantear estos aspectos a los estudiantes, transmitirles esta necesidad de aprendizaje para llevar adelante las prácticas integrales. Suponiendo una reconfiguración de la práctica docente, ver al otro como un extranjero, reconocer e integrar sus saberes para una construcción colectiva, dejar que lo interpele y cuestione en este proceso de aprendizaje conjunto, abierto al saber y al encuentro de estos saberes.

Pensar la formación en este sentido supone pensarla desde el encuentro con otro/as, estudiantes y actores sociales no universitarios, que se enfrentan en su calidad de extranjeros y a su vez son productores de nuevas subjetividades, porque estos encuentros y relaciones, tiempos y territorios, harán marca sobre cada quien lo reciba y sea parte, de una manera única y singular. Entonces esta formación va a delimitar, marcar, también, formas, maneras de actuar, de pensar, de reflexionar, de relacionarnos, de cambiar estas formas. Dándose en un recorrido permanente y continuo, en tanto formación de vida.

De los Modelos a las Modalidades

Algunas de las definiciones dadas por la Real Academia Española sobre “modelos” son: “Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo.”, “Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.”, “Figura de barro, yeso o cera, que se ha de reproducir en madera, mármol o metal.” (RAE, 2001). Entonces, los Modelos serían referencias a seguir, reproducir, imitar; o bien, esquemas que permiten comprender y estudiar algo. Estas definiciones dan la idea de hablar de estructuras dadas, rígidas, algo que no se puede modificar, porque sirve para copiar, para usar de referencia o entender otra cosa.

Sobre la enseñanza, Beillerot y Gatti plantean tres principales modelos; los cuales están dados en una tríada docente-alumno-saber/conocimiento, y dan cuenta de cómo estos se relacionan entre sí. Los diferentes modelos se centran en alguno de estos componentes, y asimismo van a privilegiar la relación que refiere a los mismos: enseñar-aprender-formar. Gatti plantea a su vez, que centrarse en uno de estos aspectos, se relaciona también con lo ético y lo político, en tanto implica toma de decisiones, definiciones, opciones (Gatti, 2004).

Si los Modelos de Enseñanza implican por un lado la toma de decisiones entre opciones, y por otro, relaciones, encuentros, un tiempo, un espacio no pueden tratarse de modelos estáticos. Si la enseñanza es un proceso, los modelos son más bien guías, referencias, herramientas; siempre flexibles, para poder adecuarse a la singularidad de cada proceso de enseñanza. Los modelos nos permiten hacer opciones para adentrarnos en estos procesos, pero a su vez nos permiten pensar sobre ellos, cambiarlos, mejorarlos, refutarlos, crear nuevos modelos.

Para continuar con este marco teórico, me es necesario hacer un paréntesis y dejar en claro una cuestión al respecto del proyecto. El trabajo que me propongo realizar no está centrado en los modelos sino en las modalidades, no es un trabajo sobre los instrumentos de análisis, sino sobre las prácticas con-

cretas que realizan los docentes, que son resultado de aquellas decisiones y opciones sobre los modelos a utilizar. Trabajar sobre las modalidades para poder visualizar cómo es integrado el saber de los actores sociales no universitarios, qué lugar ocupa, cómo se relacionan los saberes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. En este sentido haré uso de los modelos para identificar las modalidades docentes utilizadas en las prácticas integrales para atender a los aspectos que me propongo investigar.

La formación integral

Como se plantea en el comienzo de este trabajo, enmarcados en la “Segunda Reforma Universitaria” la Universidad de la República promueve la consolidación de la Integralidad, del “... desarrollo armónico e integrado de las tres funciones universitarias en el acto educativo. Se apunta en efecto a la generalización de las prácticas integrales” (UdelaR, 2009, p 3) las cuales entiende

(...) como aquellas que articulan al mismo tiempo aproximaciones interdisciplinarias y actividades de enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión y actividades en el medio - en la currícula de las distintas carreras o formaciones profesionales requiere de la consideración de diferentes instancias en donde se concretarán. (UdelaR, 2009, p 6).

La formación integral implica un cambio en la manera de pensar y plantear los modelos de enseñanza, al decir de integrantes del SCEAM “Es necesario tener presente que las prácticas integrales no pueden desarrollarse en todos sus términos si no implican también una transformación del modelo pedagógico universitario.” (Cano et al, 2010). En primer lugar plantean necesariamente la participación de otros actores no universitarios, lo cual rompe la triada “docente- estudiante- saber/conocimiento”. Esta integración reconfigura la escena y todas las dimensiones planteadas anteriormente, “El modelo de formación se complejiza en los procesos de extensión (e integrales) en los cuales los actores sociales forman parte de los vínculos generados en el acto educativo, (...) (Cano et al, 2010).

Se plantean modelos que privilegian la relación formador-formado pensada como un acto bidireccional, ya que “no hay roles estereotipados de educador educando” (UdelaR, 2009); el saber y el conocimiento no son propiedad de nadie (más bien de todos), y se necesita tanto del saber universitario como del saber popular, siempre desde el respeto de los actores y sus respectivos saberes.

El tiempo y el espacio se redimensionan, ya que no son de una sola persona, sino que se atraviesan tiempos y espacios, de la misma manera que los

sujetos. Se ocupan y se crean nuevos espacios, y se piensan en otros tiempos que implican el de otros/as.

En relación al espacio es importante destacar que la formación integral supone la salida del espacio aula clásico, para ocupar “aulas potenciales” (Arocena). Se toma el espacio social, “...resignificando la sociedad -con su diversidad y sus contradicciones- como medio enseñante.” (Cano et al, 2010). Las relaciones con la realidad se multiplican en virtud de todos los actores implicados; que como planteaba anteriormente, todos ocupan el lugar de formador-formado.

Entender la formación como un proceso habilita también a atender las relaciones que en él se establecen, atender la forma de relacionarse con el saber y el conocimiento, permite reconocer y respetar los saberes que se ponen en juego en esas relaciones. En este proceso de enseñanza-aprendizaje es importante pensar qué lugar ocupa el saber de los actores sociales no universitarios, cómo se integran desde la modalidad de enseñanza, cómo lo integra el docente en su tarea formadora.

El diálogo de saberes: la Co-producción

Tomando como referente a Boaventura de Souza Santos quien expresa que

La ecología de saberes (...).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. (2005, p 69)

Podemos inferir que la ecología de saberes radica en la posibilidad del diálogo entre el saber académico y el saber popular. De Souza Santos avanza y plantea:

La ecología de los saberes es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices. (2005, p 79)

A partir del concepto de ecología de saberes, el cual integra el de diálogo de saberes, podemos decir que el diálogo de saberes se plantea también como una disposición horizontal y bidireccional que permite la construcción colectiva entre el saber académico y el saber popular. Esta co-construcción puede referirse a diferentes cosas, como ser preguntas, problemas, demandas, respuestas, alternativas, conocimientos, etc.

Al respecto del diálogo de saberes y los modelos de enseñanza me interesa introducir como abordaje la “multirreferencialidad” (Ardoino, 2005), esta implica la pluralidad de miradas, un intento por ver una misma situación desde todos los lugares posibles; reconociendo que siempre van a existir “puntos ciegos” a los cuales no vamos a poder acceder.

El Problema de Investigación: La práctica docente en construcción

En el proyecto me propuse estudiar las Modalidades de Enseñanza en los Espacios de Formación Integral, centrándome en la dimensión del diálogo de saberes (saber universitario y saber popular) en dichas prácticas docentes. En otras palabras, cómo integran los docentes el saber de los actores sociales no universitarios en sus modalidades de enseñanza en Espacios de Formación Integral.

Esta investigación se ubica en la Formación de Grado de la Licenciatura en Psicología. Esta elección se debe a mi inserción disciplinar, al momento de cambio de Plan de Estudios que toma las políticas de formación integral impulsadas por la Udelar y también al entender que la Psicología como disciplina siempre trabaja con otros actores.

Proponiéndome comprender aspectos que hacen a la integración de saberes, desde el supuesto que la integración de un tercer actor en el modelo de enseñanza reconfigura dicho modelo. Partiendo de la idea de “rol docente en construcción” en los Espacios de Formación Integral, hablaré de “práctica docente” refiriéndome a la misma como aquello que se lleva adelante, que se realiza, como potencial espacio de praxis, y que a su vez se vincula directamente con modalidades de enseñanza puestas en juego.

Tomaré como casos dos EFI de profundización que se estén desarrollando en Facultad de Psicología. La característica de profundización prevé el involucramiento por parte de los estudiantes con actores sociales no universitarios, además de un abordaje interdisciplinario. Tanto en propuestas en las cuales se desarrollen actividades de extensión como de investigación, el diálogo de saberes deberá estar presente, siendo este el componente de la integralidad que me planteo investigar.

Será desde aquí que indagaré la integración o no y la forma en que se integra o no el saber de los actores sociales no universitarios en la modalidad de enseñanza docente, ya sea para enseñar a investigar, como para enseñar a hacer extensión o ambas. Se encuentra en espacios de estas características la posibilidad de producir conocimientos a partir del diálogo de saberes o coproducir conocimiento a partir de las experiencias integrales mismas.

Considero que este proyecto permite también generar un marco de análisis de las prácticas docentes en la integralidad. Entendiendo que la integración de los actores sociales no universitarios implica que se reconfigure la tarea docente y las modalidades de enseñanza que se ponen en marcha en los EFI, en tanto por un lado pone en juego un componente más a la tríada “docente-estudiante-conocimiento/saber”, por otro también prevé nuevas formas de relacionamiento entre estos componentes.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica. Colección Formación de formadores (1ª). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Cano, A. & Castro, D. (2013). Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular. (Informe Final de Investigación Inédita) Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, ANEP, Montevideo, Uruguay.
- Ferry, G (1997). Pedagogía de la formación. Colección Formación de formadores (1ª). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gatti, E & Kachinovsky, A (2004). Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender (1ª) Montevideo: Psicolibros.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la Real Academia Española. Tomado el 14 de Octubre de 2013 de la www: <http://lema.rae.es/drae/?val=modelos>
- Tommasino, H et al. (2010). De la extensión a la integralidad. En UdelaR. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la transformación de la enseñanza: Los Espacios de Formación Integral (1ª). Montevideo: UdelaR.
- UdelaR. (2009). “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y actividades en el medio”. Montevideo: UdelaR
- UdelaR. (2012). Propuestas de Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Tomado el 2 de Octubre de 2013 de la www: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/plan_de_estudios_de_la_licenciatura_en_psicologia_2012.versionfinal.pdf



Lo raro, la diferencia, lo singular: Acercamiento a la integralidad desde un EFI de experiencias de desmanicomialización en el Uruguay

Agustín Baurúa Caffarena¹, Dulcinea Cardozo²

dulcineac@psico.edu.uy

Resumen

En este artículo queremos dejar planteado brevemente nuestro marco temático y nuestra perspectiva metodológica, del Espacio de Formación Integral (EFI) de sensibilización, que hemos realizado en el 2013 y que se vuelve a realizar en 2014 como propuesta para estudiantes del ciclo inicial de la carrera de Psicología de la UdelaR. Los objetivos del mismo fueron: Problematizar en torno y a partir de las lógicas manicomiales y a experiencias sustitutivas al manicomio.

Desarrollar un acercamiento a diferentes experiencias en el marco de la desmanicomialización propiciando el trabajo desde la ética del encuentro, los acontecimientos entre lo diferente, el dar cuenta críticamente de nuestro lugar, el respeto por el “otro” y la construcción colectiva de acciones.

Reflexionar sobre los procesos de interdisciplinariedad que trabajan en el ámbito de la desmanicomialización.

Reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en proyectos de extensión, investigación y enseñanza en el ámbito de la desmanicomialización.

Nuestra intención es aportar insumos para seguir pensando espacios curriculares de formación integral, para estudiantes de los primeros ciclos, aportando al proceso de: desnaturalización de las miradas, acciones y conceptos, la articulación teórico-práctica, la construcción de sujetos críticos, con compro-

1 Médico (Universidad Nacional de Asunción, UNA). Psiquiatra (Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana). Antipsiquiatra. Psicodramatista. Educador popular. Maestrando en Antropología Social (Universidad Católica de Asunción). Docente en Medicina, Psicología Comunitaria y Trabajo Social (UNA. 2004 - 2012). Jefe del Departamento de Salud Comunitaria (Psiquiatría – Medicina, UNA. 2010 – 2012). Acompañante en salud mental de equipos de Atención Primaria de Salud (Ministerio de Salud Pública. 2004 – 2012). Residiendo en Montevideo desde diciembre del 2012.

2 Lic. en Psicología (UdelaR). Docente en Facultad de Psicología (Instituto de Social, Programa Psicología Social Comunitaria) y en el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la UdelaR. Maestranda en Psicología social, (Facultad de Psicología - UdelaR). Trabajo en experiencias laborales en la salud mental.

miso social, partiendo de las problemáticas sociales actuales de nuestra sociedad, en este caso en particular los efectos e impactos de la lógica manicomial.

Partimos de la perspectiva ético política del proyecto educativo integral, en donde el enfoque metodológico y la perspectiva temática de trabajo se encuentran articulados, dando uno, sentido al otro. Esto implica hablar de: sujetos integrales, en prácticas educativas integrales, para la integración social, desde una perspectiva donde hay una intención explícita de transformar las relaciones de poder del capital, en relaciones sensibles, solidarias, autónomas y liberadoras (Picos, 2007).

Perspectiva metodológica

“(...) lo importante en la formación no es comprender los binomios: ignorancia-saber; actividad-pasividad; individuo-comunidad, sino que (...) es esa tercer cosa de la que ninguno es propietario, de la que ninguno posee el sentido, que se erige entre los dos, descartando toda transmisión de lo idéntico, toda identidad de la causa y el efecto”.

Rancière; 2010

Las prácticas educativas integrales implican que el estudiante “intervenga” en un colectivo, organización o institución. Si bien las prácticas de sensibilización, como la nuestra, solo tiene el objetivo de conocer, este primer acercamiento es una primera forma de intervenir. Estas prácticas entonces están constituidas en dos planos: la intervención y la formación. Por lo tanto el proceso pedagógico implicará la integración de ambos planos, que ya no están solo conformados por los estudiantes y docentes, sino también por los actores sociales. “Se trata de no pensar en una “pedagogía en extensión” sino un acto educativo nuevo (prácticas integrales). La Integralidad no es articular cosas separadas, sino un acto relacional de posiciones distintas por parte de distintos sujetos” (SCEAM, 2010).

La práctica educativa que hemos venido desarrollando implica entonces, espacios donde el trabajo teórico es acompañado de instancias prácticas, que generan una ruptura en el espacio protegido del aula, dirigido por el docente. El estudiante transita por una experiencia integral, que pone a jugar sus diferentes sentidos: visual, auditivo, kinestésico. El desafío está en generar procesos pedagógicos donde trabajar estas vivencias y transformarlas en aprendizajes, articulando las afectaciones (inquietudes, malestares, sorpresas, certezas, etc) con las reflexiones y análisis críticos de la realidad.

Las experiencias que seleccionamos para que el estudiante conozca, son propuestas que se enmarcan en la desmanicomialización, que se vienen desa-

rrollando desde la perspectiva de la extensión universitaria (Radio Vilardevoz, Centro Cultural Bibliobarrio y Asamblea Instituyente por Salud Mental, Desmanicomialización y Vida Digna). De esta forma el estudiante se enfrenta a experiencias de formación desde una perspectiva que suma heterogéneos aspectos: sujeto-sujeto, lo dialógico, la interculturalidad, la emancipación de los sujetos implicados, la ética de la autonomía, formas de vincularnos que difieren de las propuestas por el sistema neoliberal. La propuesta es a aprender construir fisuras en nuestras realidades, a producir en las grietas, como lo hacen estos proyectos, para construir “un mundo donde quepan todos los mundos”.

A continuación dejamos un cuento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de México, que refleja la perspectiva de trabajo de integración social de la que hablamos.

LA HISTORIA DE LOS OTROS – OTROS CUENTOS – EZLN

Contaron los más viejos de los viejos que poblaron estas tierras que los más grandes dioses, los que nacieron el mundo, no se pensaban parejo todos. O sea que no tenían el mismo pensamiento, sino que cada quien tenía su propio pensamiento y entre ellos se respetaban y escuchaban. Dicen los más viejos de los viejos que de por sí así era, porque si no hubiera sido así, el mundo nunca se hubiera nacido porque en la pura peleadera se hubieran pasado el tiempo los dioses primeros, porque distinto era su pensamiento que sentían. Dicen los más viejos de los viejos que por eso el mundo salió con muchos colores y formas, tantos como pensamientos había en los más grandes dioses, los más primeros. Siete eran los dioses más grandes, y siete los pensamientos que cada uno se tenía, y siete veces siete son las formas y colores con los que vistieron el mundo. Me dice el viejo Antonio que le preguntó a los viejos más viejos que cómo le hicieron los dioses primeros para ponerse de acuerdo y hablarse si es que eran tan distintos sus pensamientos que sentían. Los viejos más viejos le respondieron, me dice el Viejo Antonio, que hubo una asamblea de los siete dioses junto con sus siete pensamientos distintos de cada uno, y que en esa asamblea sacaron el acuerdo. Dice el Viejo Antonio que dijeron los viejos más viejos que esa asamblea de los dioses primeros, los que nacieron el mundo, fue mucho tiempo antes del ayer, que mero fue en el tiempo en que no había todavía tiempo. Y dijeron que en esa asamblea cada uno de los dioses primeros dijo su palabra y todos dijeron: “Mi pensamiento que siento es diferente al de los otros”. Y

entonces quedaron callados los dioses porque se dieron cuenta que, cuando cada uno decía “los otros”, estaba hablando de “otros” diferentes.

Después de que un rato se estuvieron callados, los dioses primeros se dieron cuenta que ya tenían un primer acuerdo y era que había “otros” y que esos “otros” eran diferentes del uno que era. Así que el primer acuerdo que tuvieron los dioses más primeros fue reconocer la diferencia y aceptar la existencia del otro. Y qué remedio les quedaba si de por sí eran dioses todos, primeros todos, y se tenían que aceptar porque no había uno que fuera más o menos que los otros, sino que eran diferentes y así tenían que caminar. Después de ese primer acuerdo siguió la discusión, porque una cosa es reconocer que hay otros diferentes y otra muy distinta es respetarlos. Así que un buen rato pasaron hablando y discutiendo de cómo cada uno era diferente de los otros, y no les importó que tardaran en esta discusión porque de por sí no había tiempo todavía. Después se callaron todos y cada uno habló de su diferencia y cada otro de los dioses que escuchaba se dio cuenta que, escuchando y conociendo las diferencias del otro, más y mejor se conocía a sí mismo en lo que tenía de diferente. Entonces todos se pusieron muy contentos y se dieron a la bailadera y tardaron mucho pero no les importó porque en ese tiempo todavía no había tiempo. Después de la bailadera que se echaron los dioses sacaron el acuerdo de que es bueno que haya otros que sean diferentes y que hay que escucharlos para sabernos a nosotros mismos. Y ya después de este acuerdo se fueron a dormir porque muy cansados estaban de haberse bailado tanto. De hablar no estaban cansados porque de por sí muy buenos eran para la habladera estos primeros dioses, los que nacieron el mundo, y que apenas estaban aprendiendo a escuchar. No me di cuenta a qué hora se fue el Viejo Antonio. La mar duerme ya y del cabito de vela sólo queda una mancha deforme de parafina. Arriba el cielo empieza a diluir su negro en la luz del mañana...

Entendemos necesario que para que pueda desarrollarse lo antes mencionado tiene que haber un espacio-tiempo específico que lo posibilite y habilite. Para esto, la metodología de trabajo que desarrollamos en el EFI, incluye espacios de taller, espacios teóricos y visitar-transitar a las experiencias.

En los espacios de taller trabajamos con y desde nuestras rarezas, nuestras miradas de la locura, nuestros prejuicios, nuestras afecciones frente a los distintos sufrimientos. Cómo se construyen nuestros imaginarios, en donde lo cultural, lo cotidiano son campo de producción de subjetividad.

Las herramientas que hemos utilizado han pasado desde contar una experiencia en que nos hemos sentido locos, compartir una canción que hable de nuestra visión de la locura, o la realización de escenas de vivencias en las experiencias.

Para el trabajo en las visitas utilizamos herramientas de investigación cualitativa, partiendo de la antropología social, buscando comprender a los “otros” desde el sentido que le da la propia gente. En particular nos detenemos en las técnicas de: la observación participante, entrevistas informales y semi estructuradas y elaboración del cuaderno de campo.

Para el desarrollo de estas herramientas nos hemos parado a trabajar con los estudiantes en: la ignorancia metodológica (partir de nuestra ignorancia), la curiosidad (siempre presente para descubrir y dejarse sorprender), la angustia de lo inespecífico (observar sin saber bien qué, estar ahí y no saber bien que hacer), la complejidad (realidad más que el recorte disciplinar, otredad).

En el siguiente apartado desarrollaremos el marco temático ya que entendemos permite comprender nuestra perspectiva de trabajo y la mirada de los sujetos con los que trabajamos desde una perspectiva de sujeto integral.

Marco temático

Re pensando nuestra mirada ético – política acerca de la locura

La locura es entendida en el lugar de la falta, de lo sin sentido, de lo des-valorizado; esto hace parte de nuestros cotidianos, de nuestra perspectiva técnica habitualmente.

Dejarnos interrogar por otra mirada posible nos exige un ejercicio intencionado y, particularmente, fragilizador pues implica el desmonte de mucha de la estructuración subjetiva sobre la que cimentamos nuestras categorías.

Para lo manicomial seguimos una metáfora sugerida por Franco Basaglia cuando nos habla de “una tajante separación”, refiriéndose a un clivaje entre, por un lado, un grupo de personas que se consideran “sanas” pudiendo variar el lugar (familiares, psiquiatras, policías, abogados, vecinos...) y por otro, un grupo que es considerado por el anterior como “locos... pacientes.. psicóticos...” lo que implica que son sujetos que pierden su confiabilidad y, por ende su legitimidad. Hacemos la salvedad que puede darse que también las personas del segundo grupo se autoasignen ese lugar.

En un desglose resumimos de manera esquematizada algunas de las que consideramos lógicas manicomiales, o sea, los soportes sobre lo que se da la lo manicomial.

Estigmatización. Se refiere a la reducción de la persona por una cualidad que es entendida como extravagante, raro, incomprensible, lo que es construido como una descalificación, un agravio, una mancha. Así, las formas de valorar los modos de estar en el mundo son operaciones que habilitan (o no) a la persona señalada como persona confiable.

Es de resaltar que lo diferente en la conducta aquí suele tener otra característica: no se disciplina ni se subordina tanto a los mandatos sociales como a las jerarquías.

Ambas cuestiones (incomprensibilidad, indisciplina) dan soporte a la idea de peligrosidad que queda asociada a esta persona, y habilita el paso siguiente.

Encierro. Ante la construcción maniquea de un sujeto otro, depositario, por lo tajante de la separación, a la vez se construye otra separación: La de la forma de abordar esta construcción, y la misma se da a través del confinamiento, de la segregación tanto en términos físicos -las salas de seguridad, los chalecos de fuerza o los llamados chalecos químicos- como en términos simbólicos -a través de las nomenclaturas técnico políticas psiquiátricas, psicológicas, jurídicas-. Esto construye un entrapamiento pues mientras más la persona despliegue ciertas singularidades que no se subordinen a cierta idea de lo sano (reconocimiento de su enfermedad, buen sueño nocturno, no ideas auto ni heteroagresivas, aceptación de tratamiento fundamentalmente farmacológico).

Institucionalización. El paso a través de las instituciones conlleva la rutinización de la persona pues debe someter su vida a la precarización de los espacios de encierro. La burocratización implica que sus producciones y necesidades deben seguir los reglamentos, organigramas e indicaciones que encuadran la institución. Y la masificación en tanto no sólo el hacinamiento en dichos centros, sino el desarraigo en múltiples sentidos de la persona lo que también escotomiza a la mirada manicomializada, la complejidad y la sutileza de cada persona.

Discriminaciones. El entramado de poder de estas instituciones tiene otros recortes (por citar algunos: de género, generacional, de clase, lingüístico, de residencia) que merecerían un detenimiento específico.

Biologismo. Un elemento central que sostiene la arquitectura manicomial es la preeminencia de lo que se entiende como biológico sobre otros cortes o discursos acerca de lo humano (social, cultural, psicológico, espiritual, económico...). Este tiene un efecto fuertemente cosificador pues se pone en juego como evaluación de ciertos indicadores (desde dosajes en sangre hasta escalas para medir conductas) en el que la persona pierde su complejidad y la posibilidad de ser reconocida como interlocutora.

Mercantilización. Usamos este término en dos aspectos. Uno, subyacente a todo esto, se encuentra una idea productivista en la cual la persona “es útil a la sociedad” en tanto aporte económicamente. Otro, que la conversión a mercancía, a valor de cambio, hace que grandes multinacionales (industria farmacéutica, aseguradoras médicas) subrayan las “prácticas médicas” funcionales a su acumulación.

Algunas experiencias de desmanicomialización

Brevemente mencionamos algunos elementos sobre referencias que inspiran la propuesta.

a. Internacionales

Psiquiatría democrática

Este movimiento surge en Italia referenciado por Franco Basaglia se caracterizó por luchar por la sustitución de los espacios del encierro manicomial a través de alternativas institucionales que se acerquen más a la autonomía y a la libertad; apuesta primero, sin negar la existencia de la enfermedad mental, a una escucha lo más libre de capturas y preconcepciones. A través de concretar una legislación favorable (Ley 180), se desplegó una red de servicios que pretendían, y pretenden, dar cabida la diferencia previamente encerrada. Es la primera ley que indica la progresiva abolición de los manicomios y la prohibición de la creación de nuevos. Para esto se crean diferentes estrategias a nivel de vivienda, trabajo, ocio y cuidados. Es aquí donde surge la noción de Empresa social, creándose diferentes cooperativas de trabajo.

Antipsiquiatría

Tanto en Inglaterra como en Estados Unidos de América, se dieron procesos en los cuales la idea hegemónica de la locura fue cuestionada al punto de otorgarle total validez. Se generaron instituciones que trabajaban para el despliegue del “delirio”.

Clínica La Borde

Esta experiencia iniciada en 1951 en Francia apunta a entender “la cura” desde una lógica deseante donde se promueve la construcción de sentidos, favoreciendo lo creativo. Es un espacio para habitar y vivir.

b. Regionales

Reforma de Río Negro (Argentina)

En esta provincia argentina se despliega una red de servicios de salud mental territorializados desde la Atención Primaria de Salud. Se logró eliminar las internaciones monovalentes, y se trabaja desde acompañamientos cercanos. Esta reforma se realiza solo en esta provincia de Argentina, tomando como referencia la experiencia italiana. Actualmente Argentina tiene una Ley

nacional que indica el cierre paulatino de los manicomios y la implementación de diferentes servicios comunitarios.

Matriciamiento (Brasil)

A partir de la necesidad de que la Reforma Psiquiátrica se extienda a la Atención Primaria de Salud trascendiendo lo hospitalocéntrico, se plantea lo matricial como equipos de salud mental acompañan territorialmente a los equipos de salud familiar.

Clinitaria (Paraguay)

Se trabaja desde una opción de acompañamientos a los sectores populares urbanos marginalizados, trabajando desde lo intercultural.

Ni conclusiones, ni finales

En nuestro país en el 2007 se transforma el sistema de salud, pero en lo que respecta a la salud mental si bien han habido avances, no se han realizado transformaciones estructurales, ni se ha creado una nueva ley, teniendo en la actualidad una ley de 1936, que ya no cumple con declaraciones internacionales.

Reconocer y conocer micro experiencias que viene trabajando en la ruptura con la lógica manicomial se hace urgente, implica además dar visibilidad a experiencias desarrolladas desde nuestro campo popular.

Radio Vllardevoz

Proyecto comunicacional-participativo, que busca generar un lugar para la palabra del loco, sacarla del encierro, manifestándola y trasladándola al aire, al papel, al escucha.

Bibliobarrio

Es un proyecto de inserción laboral para personas con padecimiento (de lo) psiquiátrico, los cuales gestionan una biblioteca popular, un centro cultural y una editorial artesanal.

Asamblea Instituyente por Salud Mental, Desmanicomialización y vida digna.

Conformado por varios colectivos y militantes sociales, que promueven debate y reflexión acerca de la desinstitucionalización psiquiátrica en nuestro país y la creación de una nueva Ley de Salud Mental.

Referencias bibliográficas

- Barúa, A. (2010). Clinitaria: anotaciones para acompañamientos comunitarios en salud mental. *An. Fac. Cienc. Méd.*, 43(1), 61-68.
- Basaglia, F. (2008). *La condena de ser loco y pobre: alternativas al manicomio*. Buenos Aires: Topía.
- Cohen, H. Y Natella, G. (2013). *La demanicomialización.: Cónica de la reforma del Sistema de Salud Mental en Río Negro*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Dimenstein, M., Severo, A. K., Brito, M., Pimenta, A. L., Medeiros, V., & Bezerra, E. (2009). O apoio matricial em Unidades de Saúde da Família: experimentando inovações em saúde mental. *Saúde e sociedade*, 18(1), 63-74.
- EZLN. La historia de los otros (5 de noviembre de 2014). Recuperado de: <http://www.redchiapas.org/proyectos/los-otros-cuentos/la-historia-de-los-otros/>.
- Grebert, L. (2013). *Clinique La Borde: un espacio de vida*. En: De León, N. (ed.) *Abrazos. Experiencias y narrativas acerca de la salud mental*. (pp. 125 –147) Montevideo: Levy.
- Laing, R. (1980). *El cuestionamiento de la familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Picos, G. (2007). *Lineamientos de desarrollo de la Unidad de Relaciones con el Interior en el marco del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio*. UdelaR. Inédito.
- Rancière; J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- SCEAM – UdelaR (2010). Grupo de trabajo: “eje pedagógico”. (Documento de trabajo interno).
- Szasz, T. (1961)., *The Myth of Mental Illness: Foundations of a Theory of Personal Conduct*, Harper & Row. (S/D)



Índice

Experiencias

- Construyendo Con Ciencias.
Espacio de Formación Integral enfocado a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias en Educación Primaria
Esther Angeriz 9
- Construyendo Integralidad desde una Perspectiva de Género y Derechos Humanos
Anabel Beniscelli 19
- Entre la investigación acción participativa y la formación integral: derivas y potencias
Delia Bianchi 29
- Experiencias de abordaje universitario integral en materia de prevención de usos problemáticos de drogas en enseñanza media
Juan E. Fernández 41
- EFI Proyecto Tatami
una propuesta socio - deportiva hacia la inclusión social de niños en situación de vulnerabilidad social
Lisandro Vales 51
- Un espacio de formación interdisciplinaria: Intervención comunitaria en el Consultorio Jurídico Barrial José “Pepe” D’Elía
Ana Rondán 61
- La integralidad en el trabajo con la comunidad, una experiencia a ser sistematizada
Liber Benítez 69
- Centro Cultural Bibliobarrio:
Construcción de un dispositivo para el trabajo colectivo y autogestionado en un proyecto de desmanicomialización
Dulcinea Cardozo 77

Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva:
Persistir en la Integralidad
Cecilia Castelli 87

Nosotros y los otros. Una experiencia en el liceo
Mónica Olaza 97

Producciones conceptuales

Una discusión conceptual y una propuesta de investigación acerca
del diálogo de saberes y la renovación de la enseñanza en las prácticas
integrales de la Licenciatura en Psicología-UdelaR
Valeria Cavalli 107

Lo raro, la diferencia, lo singular:
Acercamiento a la integralidad desde un EFI de experiencias de
desmanicomialización en el Uruguay
Dulcinea Cardozo 117