ISSN: 2393-7300

CO-PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA INTEGRALIDAD

Aportes pedagógicos

extensión
Universidad de la República

Facultad de Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

CO-PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA INTEGRALIDAD

Aportes pedagógicos

Revista número 2, 2017

extensión
Universidad de la República

Facultad de Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY

Co-producción de conocimiento en la integralidad
Aportes pedagógicos
Revista número 2, 2017

Secretaría Académica para la Gestión Integral y el Relacionamiento Nacional e Internacional
Facultad de Psicología
Universidad de la República

Tristán Narvaja 1674
CP 11200, Montevideo, Uruguay
www.psico.edu.uy
Tel. y fax: 24008555 y 24008640

ISSN: 2393-7300

Co-producción de conocimientos en la integralidad contribuye a la democratización del conocimiento. Esta función se asienta en la aplicación de la licencia internacional de atribuciones comunes creativas (Creative Commons Attribution License).

Atribución 4.0 Internacional

Comité Académico:

Prof. Adj. Varenka Parentelli

Prof. Adj. Agustín Cano

Prof. Adj. Virginia Fachinetti

Comité Editor:

Prof. Adj. Javier Romano

Asist. Valeria Cavalli

Ay. Dulcinea Cardozo

Nota editorial

Esta revista intenta ser un mojón en esa *otra academia* que queremos y necesitamos para sostener y reinventar un modelo latinoamericano de universidad. Desafío a redoblar, ya que el próximo año se cumplen 100 años de la Reforma de Córdoba, acontecimiento que entendemos nos interpela y nos obliga a reflexionar sobre nuestras prácticas educativas.

Es ante todo una continuidad en los lineamientos políticos de nuestra casa de estudios, en lo que refiere a extensión universitaria y prácticas educativas integrales, a partir de la tradición histórica que nuestra Facultad tiene en esta materia.

Actualmente la Facultad se encuentra desarrollando un nuevo Plan de Estudios, que orienta nuevas y viejas prácticas de enseñanza. La invitación a escribir, sobre las propuestas que hoy disponemos en clave de extensión e integralidad en Facultad de Psicología, es a dar visibilidad sobre estas, pero también sobre algunas grietas y posibles desafíos de nuevas prácticas a armar, para avanzar en un currículum en la formación en psicología, que permita formarnos junto a "los de abajo", a partir de problemáticas sociales que hemos identificado/construido juntos y darnos pistas para orientar nuevas líneas de investigación. Como también para construir nuevas prácticas educativas.

Producir conocimiento desde nuestras experiencias de enseñanza, junto con los actores sociales con los que trabajamos, enseñamos y aprendemos, actualmente en nuestra Universidad es casi un acto de resistencia y rebeldía, en la insistencia de una Universidad comprometida con diferentes problemáticas sociales, con los sectores sociales más vulnerables y en acciones que tienen como fin la transformación de la sociedad, en una más justa, más solidaria, más humana y más libre.

Agradecemos especialmente a todos aquellos que han compartido con nosotros su procesos, sus pensares, sus experiencias, que hoy componen esta segundo número de esta revista. Experiencias que nos permitirán no homogeneizar la extensión universitaria, sino visualizarla en su multiplicidad.

Comité Editor

Introducción

La pluralidad narrativa es incontenible, las narraciones se reproducen siempre diferentes, se alteran y recrean, aparecen nuevas y se nutren de la reaparición de las más antiguas. Los narradores se suceden constantemente vivificando la memoria colectiva y alterando los bordes exteriores de una comunidad particular, a veces ocupando momentáneamente la representación del colectivo mediante la conjugación del nosotros y luego desalojando ese lugar imposible (…)
Claudia Salazar, 2011: 108.[1]

El libro que presentamos prosigue con una línea editorial iniciada en años anteriores en la que se dan a conocer líneas de trabajo por parte de la Unidad de Apoyo a la Extensión y Actividades en el Medio de la Facultad de Psicología (UAExAM). En esta oportunidad la publicación da cuenta de un conjunto de experiencias de intervención que aportan elementos para reflexionar en relación a la integralidad y, al mismo tiempo, constituyen respuestas posibles a problemáticas complejas presentes en nuestra sociedad.

La emergencia de un devenir social que demanda abordajes disciplinarios integrales delimita nuevas territorialidades. Esta geografía se constituye como un escenario en donde la multiplicidad de voces, las formas de un "saber hacer" y la utilización innovadora de los recursos son parte fundamental de la demanda social y, por tanto, dimensiones imprescindibles para la viabilidad de los proyectos.

Es así que el acceso a la justicia, el lugar de las emociones como sustento de prácticas desmanicomializantes, las prácticas comunitarias de los trabajadores de la salud o experiencias educativas descentralizadas se transforman en problemáticas de interés que se reflejan en algunos de los artículos que conforman la publicación. Por medio de los relatos de experiencias se generan cartografías de las territorialidades que permiten itinerarios, desplazamientos,

1 Fragmento tomado del artículo "Comunidad y narración: la identidad colectiva", *Revista Tramas* 34, UAM-X · MÉXICO 2011, pp. 93-111.

descubrimientos, empoderamiento de sentidos y acceso a la información como sinónimo de construcción de ciudadanía.

Formalmente, esta revista reúne siete artículos que comparten la dimensión extensionista como punto de partida desde el cual se conciben las experiencias. Como se podrá observar, en la mayoría de las propuestas se incluye un relato donde la comunidad ocupa un lugar privilegiado en la producción de saberes. Este rasgo es determinante para analizar las experiencias desde un punto de vista teórico-metodológico, ético-político y situado temporalmente.

Finalmente, es de interés subrayar el aporte que las producciones significan en la formación de los docentes y estudiantes que participaron en las experiencias. La sistematización de prácticas, su escritura y evaluación por parte de evaluadores externos integran un circuito virtuoso de producción de conocimientos. Esta dimensión formativa es de vital importancia ya que posibilita proyectar un relato capaz de dejar huellas de existencias múltiples, de acciones y de memorias colectivas.

Prof. Adj. Javier Romano Silva

Prólogo: La experiencia… actos de reflexión

Los textos que esta revista incorpora en este número son un paso más a pensar en clave de integralidad, en la coproducción de conocimientos desde diferentes sujetos-actores sociales y sujetos de la academia (docentes, científicos, estudiantes), en el trabajo de una pedagogía universitaria que trasciende los muros de la institución para situarse en las comunidades, los grupos, otras instituciones y en la vida cotidiana.

Una pedagogía universitaria que se crea y recrea en cada experiencia narrada por los autores, en un acto de reflexión sobre dichas experiencias desarrolladas en diferentes campos académicos y sociales, y por tanto políticos: el campo de la salud, de la clínica, de la educación, de los derechos, del barrio, la familia y la comunidad.

La experiencia, es decir, lo vivido, lo que les pasa a estudiantes, docentes, actores sociales mientras se forman, mientras enseñan, mientras investigan, mientras trabajan con y entre otros, y con lo otro —disciplinas—, mientras escuchan e intercambian pareceres entre múltiples sujetos, les da a pensar y ello va construyendo saberes, cada vez. La experiencia y el saber no son dicotómicos, caminan juntos. No hay experiencia posible fuera de la construcción de saber, no hay construcción de saber sin experiencia. Más allá de que la experiencia esté socialmente condicionada y sean los diferentes contextos sociales, junto a los campos de intervención, investigación y formación desplegándose en ellos, los que la produzcan.

Lo vivido es lo que traen las diferentes experiencias narradas analíticamente en los textos que se presentan. La interdisciplina en acción, el trabajo *entre* saberes múltiples, las interpelaciones *entre* disciplinas, la finitud disciplinaria, el trabajo *entre* los saberes constituidos (la teoría) y la construcción de saberes en situación, la horizontalidad en la enseñanza, son acontecimientos y conceptos que los textos invitan a pensar y, a la vez, palabras emergentes de los textos. Acontecimientos, palabras y conceptos que hablan de experiencias universitarias que trascienden modelos pedagógicos tradicionales y nos sitúan en un pasaje incipiente hacia una dinámica de formación en que lo vivido ocupa un lugar privilegiado, en que los conocimientos se producen en situación,

en que la provisionalidad de los saberes se pone en juego, en que emergen los silencios docentes, en tanto la voz del otro, los otros, incumbe, importa, concierne, habla.

Una de las dimensiones que abarca el trabajo con la experiencia es la potencialidad de mostrar, exponer, desplegar y exhibir lo vivido. Esta exposición permite visibilizar un docente situado en sus temores, sus dudas, sus cuestionamientos, sus errores, sus rupturas, sus inseguridades, en su habitar y hacer profesional o académico. Un docente que ya no será depositario del Saber con mayúscula ni tampoco, imaginariamente, ocupará el lugar de omnipotencia en que muchas veces los propios estudiantes lo sitúan. Será alguien que se expone, pone sus saberes con minúscula en circulación, agrieta saberes, trabaja sobre sí mismo y abre la posibilidad de que los otros se formen desde lugares similares. Al igual, en esta posición y disposición abierta, él se forma. Y habilita un trabajo relacional de formación. *Entre* estudiantes, *entre* estudiantes y actores sociales, *entre* estudiantes y docentes, *entre* docentes de distintas disciplinas, *entre* conocimientos y saberes múltiples en diálogo.

Habilita un trabajo en la historia e historicidad en la formación, verse a sí mismo en el hoy, conteniendo al pasado y el porvenir en ese presente, al posibilitar la desnaturalización de lo obvio, la ruptura de saberes, el despliegue del pensamiento. Habilita una formación en situación, en y desde los acontecimientos del campo de intervención o investigación, desde lo inesperado e inestable. Y hospeda al otro en ese campo de intervención o investigación.

El trabajo en la integralidad, entonces, el trabajo en una situación de la vida cotidiana a problematizar, resolver, pensar, transformar, involucra una enseñanza que rompe con la tríada docente-estudiante-conocimiento para componer otras pedagogías en donde se ponen en juego docentes-estudiantes-actores sociales-saberes-situaciones.

Es en este sentido que los textos nos traen la experiencia pedagógica en la integralidad. Poniendo unos el acento en el polo de investigación, otros en el polo de extensión, otros en el polo de enseñanza. Aportando todos ellos a pensar la enseñanza en la integralidad más allá de estos acentos, ya que es imposible eludirla cuando dichos polos o funciones universitarias se articulan al narrar analíticamente cada experiencia.

Será el *entre,* esos *entre* que nombramos y destacamos en negrita y cursiva los que le den soporte y espesor a la formación. Y cuando decimos *entre* nos referimos y damos cuenta de la dimensión relacional de toda experiencia. Será *entre* múltiples sujetos en situación y *entre* saberes en relación y circulación que se produzca conocimiento. No hay posibilidad de producir conocimiento aisladamente. Es en el vínculo, en el grupo, en el colectivo que emerge el pensamiento y, desde allí y en diálogo, tejemos saberes. Esos *entre* que nos ponen

en relación serán los productores de conocimientos y de otros saberes, los que habilitan la transformación de situaciones, la subjetivación.

Así, la clínica se escuchará y pensará entre las disciplinas, en la interdisciplina, en el despliegue de otros dispositivos clínicos. Se escuchará a sí misma modificando nociones teóricas, transformando herramientas metodológicas al situarse en las "realidades", contextos. El dispositivo interdisciplinario abrirá la escucha y mirada de los estudiantes a una disciplina que no es la propia, en un ir y venir entre la propia disciplina y la disciplina del otro estudiante en el campo del maltrato infantil. Escucha y mirada que serán sostenidas por un docente disponible. Un docente que está allí, que escucha la escucha del estudiante.

La etnografía desplegada en un espacio público emergerá en su dimensión de transformación del propio investigador, en tanto el otro-sujeto de investigación lo afectará, perturbará, incomodará. Lo situará en su ignorancia, en una experiencia de formación y transformación.

La reconstrucción de las biografías escolares de estudiantes de Magisterio en un departamento del país mediante un proyecto universitario de investigación, enseñanza y extensión, les habilitará a dichos estudiantes formarse realizando un trabajo sobre sí mismos y, desde allí, ir construyendo identidad profesional. En tanto que para los estudiantes universitarios se abrirán "espacios y contextos de aprendizajes" enmarcados en una política de descentralización institucional y en el acontecer de la formación docente de otros estudiantes a nivel terciario y fundamentalmente, a nivel local.

Los trabajadores comunitarios en salud podrán verse, repensarse en su acción y participación social, política a través de la apuesta a un aprendizaje colectivo entre una organización social y la academia. Los estudiantes podrán verse y formarse en el "contacto intergeneracional" al ponerse en relación con un otro actor social con otras historias, en el encuentro entre sujetos y saberes comunitarios.

El encuentro con la diferencia (el otro estudiante, estudiante de otra disciplina) y el despliegue del conflicto de la diferencia en una pasantía del APEX posibilitarán a cada sujeto estudiante, académico o profesional y al grupo situarse en la incompletud de toda disciplina, en una apertura hacia lo que le falta, le resta, en un continuo movimiento.

El cine-foro y la multiplicación dramática, el trabajo de formación por medio de la problematización, de la inconformidad y la incomodidad como dispositivos o herramientas pedagógicas, el situarse en el acto docente como acto político y ético, el desafío de pensar en acto, el trabajo desde los cuerpos y desde el propio grupo para la formación grupal, hablarán de una formación

que se instituye desde múltiples fuerzas o potencias pedagógicas a seguir construyendo en la demora, en acto, en la reflexividad.

El trabajo conjunto en un consultorio jurídico barrial de la Facultad de Derecho y de la Facultad de Psicología en el proceso de acceso a la justicia ante situaciones de violencia de género y de búsqueda de potenciación de la autonomía de las mujeres, llevará a la interpelación de las disciplinas como tecnologías de género. Es decir, que "crean y recrean identidades generizadas". Así, los docentes situarán la formación y se situarán en una formación que invita a los estudiantes y profesionales a instalarse en la reflexividad, en tanto trabajo colectivo para distanciarse de una revictimización de esa otra-mujer. En un camino social, disciplinario y pedagógico hacia la ruptura plural de estereotipos de género.

Lo que, en definitiva, atraviesa a todos los textos es la instalación de la enseñanza en un trabajo en torno a la reflexividad. La reflexividad de la academia, de la comunidad o del grupo objeto de investigación, formación e intervención. Cada experiencia narrada compone un acto de reflexión entre la academia y la comunidad o grupo, entre el investigador y los sujetos de la investigación, entre los docentes, los sujetos-actores sociales, los estudiantes, entre quienes enseñan, investigan y hacen extensión con otros. Un acto de reflexión entre disciplinas; un acto de producción de conocimiento y saberes *entre* sujetos sociales.

Los invito a leerlos.

Prof. Mabela Ruiz Barbot

Tensiones acerca del acceso a la justicia en un consultorio jurídico barrial de Puntas de Manga. Sujeciones entre género y derecho

Laura López, Cecilia Montes Maldonado[1]

Introducción. El desafío del acceso a la justicia en el consultorio barrial de Puntas de Manga

Acerca del escenario institucional y barrial

El consultorio jurídico barrial de Manga está gestionado por el Centro de Estudiantes de Derecho (CED) en el marco de su Programa de Extensión. Este programa de extensión universitaria, cuya característica central es que su gestión es realizada por un centro de estudiantes universitarios, funciona en diferentes barrios de Montevideo y el resto del país, desde hace más de 20 años.[2]

En la actualidad, cuenta con 13 consultorios jurídicos ubicados en Montevideo, a los cuales se suman 18 consultorios que se han instalado en el resto de Uruguay. Constituye la red de atención jurídica gratuita más grande de todo el país. Estos espacios están abocados a brindar asesoramiento, asistencia gratuita y patrocinio en materia de derecho de familia a personas de bajos recursos económicos, mayores de 18 años que residan en la zona de influencia barrial de cada consultorio y que perciban menos de 2 salarios mínimos nacionales. El volumen de consultas anuales supera las 10.000. Participan de esta iniciativa más de 250 estudiantes universitarios, junto a abogados que ingresan por medio de un llamado abierto y trabajan de forma honoraria.

En el marco de sus tareas, los consultorios jurídicos barriales desarrollan una línea de trabajo vinculada a la promoción de derechos, mediante instancias de talleres se llevan adelante espacios de discusión, intercambio y formación con toda la población en torno a diversos temas de relevancia social, vin-

1 **Laura López**: Profesora Adjunta del Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, UdelaR. Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-ANII). Correo electrónico: llopez@psico.edu.uy. **Cecilia Montes Maldonado**: Docente Asistente del Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, UdelaR. Magíster en Psicología Social por la Facultad de Psicología, UdelaR. Doctoranda en Estudios de Género: Culturas, Sociedades y Políticas, Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-ANII). Correo electrónico: cmontes@psico.edu.uy.

2 Por mayor información consultar: <http://cedfeuu.edu.uy/consultorios-juridicos>.

culando y articulando las actividades con diferentes instituciones. Una de estas instituciones es la Facultad de Psicología, que desde hace más de 10 años y a cargo de diversos equipos docentes trabaja en estos espacios con estudiantes de grado que desarrollan prácticas preprofesionales.

En esta línea, nuestro equipo docente, junto a estudiantes de grado, comienza a trabajar en el año 2013 en el consultorio jurídico de Puntas de Manga con una pasantía llamada "Expresiones de la violencia de género y egreso del sistema carcelario" (Ciclo de Graduación). La propuesta logra comenzar su funcionamiento gracias a los antecedentes de trabajo de otros equipos docente de Facultad de Psicología que venían desarrollando experiencias similares en los consultorios jurídicos de Malvín Norte y Punta de Rieles. Luego implementamos la pasantía "Aproximación a la violencia de género desde una perspectiva social comunitaria" (Ciclo de Graduación) para los años lectivos 2014 y 2015.

La zona geográfica de Puntas de Manga se sitúa en el Departamento de Montevideo, está ubicada al norte de la ciudad y limítrofe con el Departamento de Canelones. El tiempo de acceso al Centro de la ciudad, lugar donde generalmente se encuentran las oficinas del Poder Judicial, es de aproximadamente una hora en transporte público. Es un barrio con características particulares: conviven zonas de asentamientos irregulares con lugares residenciales, zonas urbanas con espacios rurales vinculados a tareas de vinicultura y de granja.

Si bien en los últimos años el país ha reducido sus niveles de pobreza y desigualdad social, la segregación residencial ha sido una de las características persistentes en Montevideo, entendida como:

> *(...) el proceso por el cual la población de las ciudades se va localizando en espacios de composición social homogénea. Entre los factores más importantes que se invocan como antecedentes de estos procesos están el grado de urbanización y la urbanización de la pobreza, el grado de concentración de la distribución del ingreso, las características de la estructura de distancias sociales propias de cada sociedad y la homogeneidad o heterogeneidad de la composición étnica, religiosa o por origen nacional de la población de las ciudades. (Instituto Nacional de Estadística, 2014: 53).*

En relación a estos aspectos, en esta zona aún conviven, no sin contradicciones y problemas, espacios rurales con espacios urbanos. La superficie rural abarca 6.214 hectáreas mientras que la urbana abarca 2.386 hectáreas. Respecto a las características poblacionales en el Municipio D de Montevideo, en el que se encuentra Puntas de Manga, existen 5.687 hogares, con 20.906 personas que viven en asentamientos, lo que representa el 15,7 % de los habitantes

de Montevideo. Con respecto a la segregación residencial, un 30 % de los hogares comprendidos en el Municipio D se encuentra por debajo del límite de pobreza, siendo el promedio de 16 % para Montevideo.[3]

Estos aspectos y características que presenta la zona de incidencia del consultorio son centrales a la hora de pensar una práctica comunitaria con estudiantes de Derecho y Psicología, donde la impronta del lugar será algo a conocer e integrar en el pensar conjunto acerca de la experiencia; una integralidad situada.

Acerca de una experiencia de integralidad situada

La experiencia apuesta a lo interdisciplinario por medio de la articulación de acciones y miradas entre estudiantes, docentes y profesionales de la Facultad de Psicología y la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (UdelaR). En este sentido, el dispositivo de trabajo propuesto implica la participación de los estudiantes de Psicología en el espacio de atención del consultorio jurídico del CED de Puntas de Manga. Se establece un trabajo conjunto entre los estudiantes de Derecho y Psicología, los docentes participantes y los abogados contratados por el CED que participan en las llamadas mesas de recepción, es decir, el lugar a donde llegan las personas con las diversas consultas, pedidos y problemas a plantear.

La especificidad del equipo de trabajo de la Facultad de Psicología está vinculada a la atención de las situaciones de violencia doméstica conyugal (VDC) como una de las formas de expresión de la violencia de género, detectadas en los espacios de recepción de consultas. En este sentido, los pedidos que llegan al consultorio y se enmarcan en esta temática son fundamentalmente de mujeres mayores de 18 años. En estos casos se dispone de un espacio para realizar entrevistas individuales o grupales: estudiantes de Psicología-Derecho-consultantes.

Cabe aclarar que los estudiantes de Derecho no patrocinan en materia de violencia doméstica (Ley 17.514) por la complejidad del procedimiento y los tiempos que conlleva el patrocinio en sede judicial, por lo cual parte del trabajo consiste en establecer los puentes necesarios para que estas situaciones puedan ser atendidas/derivadas en otros espacios institucionales.[4]

Teniendo en cuenta el enclave territorial e institucional, la actividad para los estudiantes de Psicología supone un primer momento de integración

3 Datos tomados de la web del Municipio D: <http://municipiod.montevideo.gub.uy/>.

4 Se realizaron coordinaciones fundamentalmente con el Programa ComunaMujer de la Intendencia de Montevideo, especialmente con la ComunaMujer 10, dado que es la más cercana a la zona del consultorio jurídico barrial.

y familiarización barrial; un segundo momento de desarrollo de las acciones-intervenciones propiamente dichas; y un tercer momento de cierre de las estas. El proceso dura aproximadamente 10 meses.

La propuesta metodológica supone el desafío de construir un espacio de acción colectiva, en el sentido que plantean Montenegro, Rodríguez y Pujol (2014: 40) de promover:

> *(...) procesos de acción colectiva basados en la articulación de las diferencias en torno a eventos concretos, que puedan articular nodos y formas de relación, asumiendo la diversidad y dispersión y en los que se puedan incorporar diferentes redes que componen el espacio de trabajo comunitario.*

La estrategia de intervención-acción se definirá en función de la situación y en coordinación con las personas involucradas y con el equipo del consultorio jurídico. A su vez, se planifica la articulación con instituciones de la zona que puedan aportar para la construcción de estrategias integrales de abordaje al problema. Para esta actividad es necesario un conocimiento de las políticas sociales y un mapeo de los recursos sociales y comunitarios disponibles para la protección social en relación a esta temática.

El carácter situado de la experiencia la convierte en singular y en construcción, la interrelación de los participantes que organizan el funcionamiento del consultorio, las personas que realizan las consultas, las dimensiones institucionales y el contexto comunitario y barrial hacen que la integralidad se constituya como un espacio de preguntas recíprocas (Sutz, 2010). Estas preguntas van delimitando la tarea y colaboran para la definición de las necesidades y demandas y la identificación de capacidades y posibilidades de respuesta.

A su vez, la experiencia de trabajo colabora en la definición y construcción de problemas de investigación de la mano de las interrogantes que van surgiendo del contacto con las personas que realizan sus consultas, el intercambio con los diferentes aportes disciplinares y con actores sociales. En este sentido, el proceso nutre y al mismo tiempo es nutrido por el desarrollo de una tesis de maestría en la temática, denominada "Narrativas de la judicialización de la violencia doméstica: aproximación etnográfica en el Juzgado de Familia Especializado"[5] (Montes, 2014).

Así, la multiplicidad de interacciones y el carácter dialógico de la experiencia conforman una oportunidad de aprendizaje significativo para docentes y estudiantes que nos encontramos con una gran heterogeneidad de situaciones e historias de vida con las que interactuar. Estos encuentros posibilitan

5 Tesis de Maestría en Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

articular los conocimientos adquiridos, propiciar nuevos y fomentar la actitud crítica y reflexiva para la búsqueda de respuestas creativas.

Es en este sentido que afirmamos que la experiencia planteada conjuga las tres funciones universitarias —investigación, extensión y enseñanza— para la construcción de una experiencia orientada a la integralidad. A su vez, propone un desafío de varias aristas, dado por la construcción de una experiencia coconstruida entre estudiantes de diferentes disciplinas y docentes, el diálogo interdisciplinar y el abordaje de la violencia de género.

En la investigación realizada por López (2015) respecto al proceso de construcción interdisciplinario en la praxis, se señala que la flexibilidad, el movimiento y la incertidumbre son claves en una caja de herramientas que incluye trabajar con otros. En este sentido, el permanente ejercicio docente estuvo vinculado a la posibilidad de generar movimientos entre los estudiantes de Psicología y Derecho, en un cuestionamiento continuo del saber cosificado de cada una de las disciplinas. Propiciar instancias de diálogo disciplinar fue fundamental para trabajar con los estereotipos asociados que aquejan a la formación de las disciplinas. A modo de ejemplo, al comienzo de la pasantía, cada vez que lloraba uno de los consultantes se llamaba inmediatamente a algún estudiante de Psicología que cumplía lo que nosotros denominamos "función pañuelo", aspectos a trabajar en la construcción de un proceso interdisciplinar.

En este marco, en los últimos años la UdelaR se ha planteado la posibilidad de trabajar la interdisciplina en clave de integralidad. La integralidad la proponemos en términos de horizonte y guía para el camino a transitar. La noción surge como un intento de volver a articular o articular de otra manera las funciones universitarias en el marco de la segunda reforma de la Universidad. Así, se ubica la extensión en el epicentro de las funciones universitarias y en relación con la producción de conocimientos y los procesos de aprendizaje, donde la interacción con la sociedad es el motor de las actividades y el espacio de definición de las agendas de investigación en conjunto con los actores sociales (Kaplún, 2013; CSEAM, 2010).

Acceso a la justicia como problema integral

En el contexto del dispositivo de trabajo descrito y del escenario barrial e institucional que antes mencionamos, nos enfocamos en trabajar desde una noción de acceso a la justicia en términos de procesos donde se encuentran múltiples aristas y agentes involucrados. La noción de acceso a la justicia se nos presenta con límites difusos, produciéndose diversos núcleos de tensión que permiten cuestionar los aportes teórico-metodológicos que construimos. Es una noción polémica, si pensamos a la justicia como una categoría universal y uniformi-

zante. Con respecto a esta tensión pensamos que el acceso a la justicia muchas veces se piensa en términos circunscriptos al acceso al sistema judicial, es decir poder realizar una denuncia por alguna de las expresiones de la violencia de género, lo cual conlleva algunas tensiones que trabajaremos a continuación. De todas formas, la noción de acceso a la justicia puede cobrar sentidos más amplios, en tanto promoción y apropiación de derechos y articulación de acciones colectivas (Gherardi, 2006).

Desde el campo jurídico la concepción de acceso a la justicia ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo, partiendo de una asistencia legal puntual para la satisfacción de alguna necesidad hasta el objetivo de construcción de ciudadanía, en términos de ampliación de derechos sociales de las personas a través de la promoción, educación y difusión de derechos humanos.

Cabe destacar que existen diferentes barreras para el efectivo acceso a la justicia. Entre ellas podemos nombrar: dificultades económicas para costear gastos de abogados privados; falta de información sobre los derechos y obligaciones; burocratización de los procesos judiciales, lo cual redunda en demoras en los procesos judiciales y sus resultados; existencia de servicios centralizados que generan dificultades a las personas que viven en zonas alejadas; descreimiento en el sistema de justicia a partir de experiencias negativas; desigualdades de género, raza y edad; entre otras (Gherardi, 2006). Todas ellas, de una forma u otra, están presentes en el consultorio jurídico de Puntas de Manga y las personas que allí consultan.

De este modo, la discusión que desarrollamos en este artículo tiene que ver con el desafío de la enseñanza interdisciplinaria en estos espacios, donde la comprensión del acceso a la justicia como un proceso es una clave de la reflexión grupal. Lo importante no solo es la satisfacción del pedido inicial de las personas que se acercan a pedir ayuda a estos espacios, sino también el enriquecimiento que produce el reconocimiento de sí mismos como sujetos de derechos y la producción de acciones colectivas que redunden en mayores niveles de equidad entre las personas (Gherardi, 2006).

Por otra parte, esto se complejiza cuando se interrelaciona con la temática de la violencia doméstica conyugal o familiar. De alguna manera se ponen en tensión en la resolución de las consultas que llegan al consultorio las nociones de acceso a la justicia, género, violencia y cómo se necesita de una mirada integral que analice las posibilidades de respuesta con las que cuenta nuestro país y las múltiples necesidades que presentan las diversas historias de vida. El problema de la VDC necesita de un sistema de respuestas articulado, donde el ámbito de la justicia es una parte fundamental, pero no la única en cuestión.

Sujeciones entre violencia, género y acceso a la justicia

Enclave conceptual

Algunas nociones conceptuales se convierten en pilares de la experiencia de integralidad que se configura en el consultorio jurídico de Puntas de Manga. La díada violencia-género se presenta como un campo fértil de problemas que se particulariza en los espacios jurídicos, a través de algunas tensiones que discuten el acceso a la justicia para muchas personas.

Partimos de una noción de violencia como producto de ciertas estructuras elementales que a nivel sociocultural la sustentan y reproducen (Segato, 2003). Una de ellas es el género, en tanto parte fundamental de las relaciones sociales basadas en la diferencia sexual, pero fundamentalmente como forma de establecer relaciones de poder y subordinación, generando de esta forma la construcción de vínculos jerárquicos (Rostagnol, 2009). Podemos analizar cómo la forma en que se produce la socialización de género a lo largo de la vida va signando la manera en que nos relacionamos, se establecen los vínculos de amistad, de pareja. Cómo se van transmitiendo ciertos valores que legitiman el uso de la violencia como forma de resolución de los conflictos, así como también se van naturalizando y rigidizando esas formas.

Hablamos de género como aquel que produce ficciones y rituales que lo constituyen con capacidades performativas posibilitadoras de prácticas reguladoras del continuo sexo-género (Butler, 2007). Así, gracias a las relaciones de género se producen y socializan identidades, formas de relacionamiento entre varones y mujeres que se encuentran reguladas por normas y reglas y se van construyendo a partir de la naturalización. La naturalización de determinadas formas rígidas de relacionamiento entre los sexos produce diferencias e inequidades que generan múltiples discriminaciones y procesos homogeneizantes. De esta manera es que visualizamos a las relaciones generizadas y al género como producto y productor de violencia y contribuyendo a producir identidades de género homogenizadoras, estereotipadas, que naturalizan las diferencias y generan desigualdades que contribuyen a invisibilizar las diferencias y producir lugares de exclusión y transgresión al orden de lo estipulado como "normal" (Arisó, Mérida, 2010).

Además, destacamos cómo los modelos más tradicionales que integran las nociones de violencia, tales como el síndrome de la mujer maltratada y el ciclo de la violencia, responden a una tradición de pensamiento que pone en el centro de la discusión y ubican la responsabilidad sobre el cuerpo y las historias de las mujeres principalmente. Podemos afirmar que algunos usos que se han realizado de esos modelos teóricos han servido para generar perspectivas in-

dividualizadoras, psicopatologizantes y estigmatizadoras de esta problemática (Montes, 2014).

Situamos a la violencia de género como un problema social, como "una manifestación de una discriminación social desigual y opresiva contra las mujeres" (Bodelón, 2012: 17). El desafío consiste en emprender el camino de visualización del problema que nos permita ampliar la mirada desde lo individual a lo social y, a su vez, a la problematización de cuáles son los elementos que permiten la existencia de este fenómeno y qué significaciones abarca.

Por otra parte, nos interesa poner en discusión algunas tensiones vinculadas al acceso a la justicia. Estas surgen en el trabajo en este contexto barrial e institucional cuando abordamos la temática de la VDC con estudiantes de grado de Psicología y Derecho y profesionales del Derecho.

De las denuncias efectuadas por las mujeres en situaciones de VDC a las respuestas judiciales que se desatan

Esta tensión implica problematizar el camino que va desde las denuncias por VDC efectuadas por las mujeres, hasta los procesos judiciales que se desatan a partir de este pedido de ayuda. Visualizamos una brecha entre las expectativas de las mujeres respecto al acceso a la justicia y las respuestas efectuadas desde ese ámbito.

Estas respuestas se distancian de las condiciones de vida y las necesidades de las mujeres, construyendo barreras en las posibilidades de accesibilidad a la justicia. Los procesos de judicialización de los conflictos producen la inclusión de nuevos actores y terceros que comienzan a intervenir. Algo fundamental a pensar con los estudiantes de Derecho y Psicología tiene que ver con la expropiación del conflicto que se produce en las respuestas judiciales típicas. Este hecho produce un cuestionamiento del lugar de los protagonistas, por lo que nos parece fundamental contribuir a pensar cómo establecer puentes o enlaces para que la judicialización de la VDC inevitable en algunos casos sea una etapa para la potenciación de la autonomía y no un proceso revictimizador producto de la intervención institucional.

Nos cuestionamos entonces cómo lograr la protección de las mujeres y garantizar el acceso a la justicia respetando su autonomía y decisiones, ¿es esto posible? Se observa cómo las mujeres quedan de alguna manera retenidas por el proceso judicial. Es decir, constreñidas a tiempo y formas pautadas por la institución judicial. Efecto que se potencia cuando se encuentran desinformadas y con escasa o nula orientación legal. Consideramos que para generar condiciones de protección en situaciones de VDC el entendimiento del proceso judicial y sus posibles consecuencias, así como el acuerdo de la mujer a partici-

par de este, serían las condiciones más apropiadas. Sin embargo, muchas veces parece que el proceso fuese impuesto por otros y no parte de una decisión informada, comprendida y avalada por sus protagonistas.

Larrauri (2003) elabora una explicación de por qué las mujeres retiran las denuncias. Esta explicación puede ampliarse de alguna manera para otras decisiones que toman las mujeres y van en contra del proceso impuesto por el sistema judicial. Expone que contrariamente a lo que hace el derecho, y podríamos decir que lo que enseña a sus estudiantes, donde la denuncia es un objetivo en sí mismo, para algunas mujeres la denuncia es un medio (entre otros) para intentar modificar su situación. Acentúa que además el sistema no atiende sus necesidades, así como tampoco respeta sus intereses. La autora describe algunos de los factores que llevan a retirar las denuncias o querer desandar los procesos judiciales. Los factores descriptos son: falta de apoyo económico, temor a represalias por parte de su pareja o expareja, el trato que recibe la víctima en los procesos judiciales, la desconfianza puesta en las declaraciones de la mujer, la falta de escucha del sistema y la situación en la que se encuentran sus hijos o cómo les puede afectar el proceso. Estos aspectos, una y otra vez aparecen en el espacio del consultorio jurídico de Puntas de Manga como las quejas o preocupaciones de estas consultantes, mayoritariamente mujeres.

Estrategias coconstruidas para un problema que trasciende lo individual

Bajo el lema de *lo personal es político*, gran parte de los movimientos feministas que abordan cuestiones criminológicas reclaman que se legisle al respecto buscando la criminalización de los supuestos agresores y defendiendo la intervención del Estado en la temática de la VDC. Un ejemplo paradigmático dentro de la criminología feminista, por lo que ha generado en términos de cuestionamientos y discusiones acerca de la expansión del sistema penal en la actualidad, es el debate acerca de la conveniencia en la promulgación de leyes específicas (y qué tipo de leyes) acerca de la temática de la VDC en relación a la figura del feminicidio.

En Uruguay, si bien la violencia se halla como delito en el Código Penal desde el año 1995, no se encuentran cifras significativas de procesamientos. Sí, en cambio, el acceso al sistema de justicia se produce en el ámbito del Juzgado de Familia Especializado.[6] Del mismo modo sucede con otros delitos vinculados a la violencia de género, como violencia sexual, acoso, etc., donde se

6 En Montevideo las denuncias amparadas en la Ley 17.514 de Violencia Doméstica se procesan en el ámbito civil, en los Juzgados Letrados de Familia Especializados. En el resto de los departamentos del país esto se realiza en los Juzgados de Familia.

genera mucha dificultad para tipificar los hechos como delitos y se judicializan por otros motivos (lesiones personales, homicidios, etc.). Esto muestra que en Uruguay el estado de la discusión por la expansión (o no) del sistema penal se encuentra aún en un momento de identificación de la violencia de género como un delito. Podemos plantear como barrera la dificultad para planificar en prevención en función de la inexistencia de legislación integral en la temática.

Las actuales políticas públicas en violencia doméstica y violencia de género han surgido, en parte, gracias a la fuerte incidencia de la sociedad civil y de las agrupaciones de mujeres que mantienen una discusión permanente con la planificación de políticas del Estado. Destacamos que en 2016 se presentó para la discusión parlamentaria una nueva propuesta que procura una legislación integral en violencia de género; se denomina "Proyecto de ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia basada en género" y propone importantes modificaciones.

Cabe la pregunta acerca de ¿cuáles son los procesos que determinan que las resistencias de la mujeres contra la VDC se canalicen a través de los procesos de criminalización? Se podría pensar que existe una gran ausencia de formas autónomas y alternativas con las cuales enfrentar la violencia, por lo que ante el recrudecimiento del fenómeno, se reacciona en forma contestataria pidiendo su criminalización. A esto hay que agregar que sectores importantes del movimiento social feminista cada vez más recurren al Estado para viabilizar sus requerimientos.

El desafío se nos presenta cuando, en espacios tradicionalmente jurídicos como el consultorio barrial de Puntas de Mangas, discutimos la afirmación de que el derecho tiene género (Smart, 2000) y que los diferentes actores que participamos del sistema de respuestas reproducimos e imponemos nuestras propias concepciones de género e ideas asociadas a las formas de vida en pareja, a la familia, entre otras. El planteo es pensar al derecho, en tanto que tecnología de género, creando y recreando identidades generizadas.

Dentro de este análisis, podemos enfocar aquellas estrategias que intentan llevar a cabo la "fijación" del género a sistemas rígidos de significados" (Smart, 2000: 39). En esta línea vemos cómo en los sistemas judiciales se tiende a correr del primer plano las voces de los protagonistas, se parcializan las historias de vida, se minimizan los problemas que los usuarios transmiten, dejando de lado la diversidad y la pluralidad de las formas de ser y estar en las relaciones de pareja (Montes, 2014). En suma, el paso por un proceso judicial genera una nueva versión de la vida de las personas, una nueva versión (Daich, 2004), dado que para ingresar al sistema de justicia tienen que acomodarse al lenguaje y pautas normativas correspondientes a esta institucionalidad.

Cuando nos encontramos en espacios donde confluyen las cuestiones relativas a la intervención-acción-investigación-enseñanza y su relación con los otros, se abren múltiples preguntas. El desafío es transmitirles a los estudiantes la importancia del trabajo con el otro marcando como eje y guía de la intervención al protagonista y no a nuestras evaluaciones de qué es o no lo mejor para su vida. En esta temática este es un problema fundamental, dado que nos encontramos con concepciones de intervención fuertemente influidas por nociones que significan a las mujeres y las diferentes situaciones de violencia en la línea conceptual de: mujer-víctima-maltratada-indefensa. Ideas estas que circulan de forma imperante y marcan la impronta en algunos profesionales de la necesidad de hacer por ellas, dado que parecen no poder o estar indefensas.

En este sentido, apostamos a trabajar desde una perspectiva de la potenciación de las capacidades propias y de la transformación de los problemas considerados como individuales o familiares, como problemas sociales que necesitan de otros (personas, comunidad, instituciones) para encontrar caminos de transformación. Así, pensamos en la intervención social en el sentido de Montenegro (2002), como aquello digno de transformarse a punto de partida de las múltiples articulaciones en función de las diversas posiciones del sujeto,

> *(...) incluyendo quienes están definidos/as como interventores/as, personas afectadas, grupos, asociaciones y organizaciones preocupadas por la temática a tratar, instituciones, etc. y en las que sea posible negociar construcciones del que puede ser visto, desde diferentes posturas (conocimientos situados, Haraway, 1991), como problemático. (Montenegro, 2002: 10).*

Por último, consideramos que la experiencia de trabajo conjunto en el consultorio jurídico es un espacio de enseñanza-aprendizaje y producción de conocimiento de gran riqueza para los diferentes actores involucrados, así como también una oportunidad de construcción conjunta entre la Universidad y diversos actores sociales que coexisten en el territorio.

La transversalización de la categoría de género es un elemento útil para visibilizar las formas que toman las relaciones sociales entre las posiciones que ocupan varones y mujeres y las consecuencias y daño que generan las formas estereotipadas en las que somos socializados, habilitando los vínculos de violencia como algo posible. Estos análisis permiten cuestionar la distribución del poder y las inequidades sociales como una oportunidad para enriquecer las intervenciones que realizamos y preguntarnos por las posibilidades de colaborar desde los diferentes lugares que ocupamos.

Referencias bibliográficas

ÁRISO, Olga; MÉRIDA, Rafael (2010): *Los géneros de la violencia: una reflexión queer sobre la "violencia de género"*. Madrid: Egales.

BODELÓN, Encarna (2012): *Violencia de género y las respuestas de los sistemas penales*. Buenos Aires: Ediciones Didot.

BUTLER, Judith (2007): *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

CSEAM (2010): *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión*. Universidad de la República: Montevideo

DAICH, Deborah (2004): "Los procedimientos judiciales en los casos de violencia familiar", en S. Tiscornia (comp.) (2004): *Burocracias y violencia: estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Antropofagia.

GHERARDI, Natalia (2006): "Notas sobre acceso a la justicia y servicios jurídicos gratuitos en experiencias comparadas: ¿Un espacio de asistencia posible para las mujeres?", en H. Birgin y B. Kohen (eds.): *Acceso a la justicia como garantía de igualdad: instituciones, actores y experiencias comparadas* (pp. 129-175). Buenos Aires: Biblos.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2014): Principales resultados encuesta continua de hogares 2014. Recuperado de: <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/37924/ECH+2014/808d35b5-f9df-44e6-86af-e4bec9f761a8>.

KAPLÚN, Gabriel (2013): "La integralidad como movimiento instituyente en la universidad", *Revista intercambios dilemas y transiciones de la educación superior*, V 1, n.° 1.

LARRAURI, Elena (2003): "¿Por qué retiran las mujeres maltratadas las denuncias?", *Revista de derecho penal y criminología*, 12 (2), 271-307.

LÓPEZ, S. (2015): "Reflexiones e interrogantes sobre la construcción interdisciplinaria en la praxis", *Psicología, conocimiento y sociedad*, 5(2), 96-129.

MONTENEGRO, Marisela (2002): Otredad, Legitimación y Definición de Problemas en la Intervención Social: Un Análisis Crítico. Primer Seminario de Ciencias Humanas Sociales del ICCI. Barcelona. Recuperado de <http://www.geocities.ws/seminarioicci/index.htm>.

MONTENEGRO, Marisela; RODRÍGUEZ, Alicia y PUJOL, Joan (2014): "La psicología social comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: de la reificación de lo común a la articulación de las diferencias", *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 13(2), 32-43.

MONTES, Cecilia (2014): Narrativas de la judicialización de la violencia doméstica: aproximación etnográfica en el Juzgado de Familia Especializado de Montevideo (tesis de maestría). Universidad de la República, Montevideo.

ROSTAGNOL, Susana (coord.) (2009): *No era un gran amor: 4 investigaciones sobre violencia doméstica*. Montevideo: INMUJERES/MIDES.

SEGATO, Rita (2003): *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

SMART, Carol (2000): "La teoría feminista y el discurso jurídico", en H. Birgin (ed.): *El derecho en el género y el género en el derecho* (pp. 31-71). Buenos Aires: Biblos.

SUTZ, Judith (2010): "La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas", en CSEAM (2010): *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión*. Universidad de la República. Montevideo.

La metodología etnográfica y su aporte a los procesos de transformación intersubjetiva

Cristina Rivero Sánchez[1]

Yo no digo esta canción / sino a quién conmigo va.
Américo Castro.

Resumen

El presente artículo parte de las experiencias que la autora desarrolló como estudiante en el Proyecto Flor de Ceibo, con el grupo de trabajo a cargo de la docente Mag. Leticia Folgar Ruétalo. Estas se llevaron a cabo en el Realojo del Asentamiento Boix y Merino, en Malvín Norte, en el año 2013.

La experiencia junto al otro (compañeros, docente, vecinos, representantes del gobierno local, miembros del PIM...) se convirtió en una fuente inagotable de reflexiones en torno a las transformaciones de los sujetos implicados en el escenario comunitario, a partir de la metodología etnográfica y empleando dos de sus técnicas específicas: la observación participante y la entrevista no directiva.

Introducción

La autora del presente trabajo conformó un equipo de estudiantes del Proyecto Flor de Ceibo, a cargo de la docente Mag. Leticia Folgar Ruétalo, que funcionó desde abril hasta noviembre de 2013, en Malvín Norte, zona este de Montevideo.

El Proyecto Flor de Ceibo, iniciativa central de la UdelaR, surgió en el año 2008 de la articulación de la CSE, CSIC y CSEAM,[2] a partir de una iniciativa de un grupo de docentes jóvenes y estudiantes que se nuclearon entorno a ellos. El Proyecto integra las tres funciones de la Universidad, estimula la interdisciplina y fomenta la integralidad entre la Universidad y la comunidad.

---

1 **Cristina Rivero Sánchez**: Profesora de Filosofía (Instituto de Profesores Artigas), estudiante de la Licenciatura en Psicología, Universidad de la República.

2 CSE: Comisión Sectorial de Enseñanza. CSIC: Comisión Sectorial de Investigación Científica. CSEAM: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.

Tiene como principal objetivo:

> *Colaborar en el proceso de apropiación de los recursos tecnológicos adquiridos a través del Plan Ceibal, haciéndolos extensivos al conjunto de integrantes de la comunidad (…) promoviendo el máximo aprovechamiento en beneficio del bienestar de la población.*

La integración al proyecto es una decisión libre y voluntaria del estudiante universitario, que, de acuerdo al servicio del que dependa, se le reconocerá este trabajo, en la mayoría de los casos por medio de créditos.

El territorio de intervención fue el Realojo del Asentamiento Boix y Merino, en Malvín Norte, que forma parte de la subzona G de la Zona 6 (Rambla Euskal Erría, Mataojo, Mallorca, Ing. Enrique Chianconi, Hipólito Irigoyen).

El Realojo se halla en:

> *(…) un territorio con una trama de relaciones sociales muy compleja en la que se destacan: condiciones socioeconómicas muy desiguales, presencia de un número muy importante de población excluida socialmente; una fragmentación social muy ligada al espacio físico.*

El proceso de acercamiento al barrio y, especialmente, a sus actores, se puso en marcha a través de dos técnicas de la metodología etnográfica: la observación participante y la entrevista no directiva.

El presente trabajo se propone reflexionar sobre la importancia de la metodología etnográfica en el trabajo de campo en un doble sentido: en primer lugar, como un posible camino a seguir para alcanzar un conocimiento que nos permita aportar a la transformación de la realidad y, en segundo lugar, como un camino en el cual el investigador es transformado mientras lo transita.

El método etnográfico y el trabajo de campo

La observación participante es definida por Taylor y Bogdan (1987: 31) como:

> *(…) la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.*

De esta forma, la observación no es objetiva, en el sentido de "pura" o aséptica, y la participación jamás es plena. Observación y participación son términos cuyos significados parecen colocarlos en el plano de la confrontación

e inclusive de la oposición inconciliable: quien observa de alguna manera se ubica desde fuera de la situación que es objeto de observación y quien participa se halla involucrado, desde dentro. La riqueza de este método radica, justamente, en la operación dialéctica entre estos dos términos. Es decir, los investigadores recabamos datos (información relevante) lo más fidedignos posibles, en la medida en que los informantes nos permiten ingresar a "su mundo" y participar de algunas actividades que allí se realizan. Pero el "afuera" y el "adentro" no son independientes, sino que existen uno en función del otro y es esta característica la que da cuenta del carácter dinámico del proceso. No estamos hablando de estados que se comunican, como si estuviesen cosificados, sino de una situación móvil, cambiante, fluctuante, de la que es muy difícil dar cuenta objetivamente, a causa de su complejidad y de su carácter relacional, y, por tanto, intersubjetivo.

La entrevista no directiva cabe en el marco de la observación participante. Se constituye en el campo mediante un diálogo, de una conversación informal, donde el investigador no lleva un cuestionario preestablecido, sino que interactúa con el otro, con el fin de obtener con mayor transparencia las opiniones, creencias y sentires del entrevistado, es decir, para acceder a su universo simbólico (que siempre es compartido y, por ende, social).

Rosana Guber (2001: 82) sostiene que la entrevista no directiva se basa en tres procedimientos:

> *(…) la atención flotante del investigador; la asociación libre del informante; la categorización diferida, nuevamente, del investigador.*

La *atención flotante* implica un modo de escucha que no privilegia ningún punto de vista para lograr acceder a la lógica del entrevistado. Implica saber callar antes que nada y, luego, aprender qué es lo que se puede preguntar, cuándo y cómo. La a*sociación libre*, tomada del psicoanálisis, es el procedimiento mediante el cual los entrevistados introducen sus prioridades libremente (es decir, con las menores interrupciones posibles del investigador), revelando los nudos problemáticos de su realidad social. La *categorización diferida* es una lectura mediatizada por el informante, en la que se logra reconstruir el marco interpretativo del actor (Guber, 2001: 83-85).

En el ámbito de la física, Heisenberg afirma que no podemos hablar de las partículas prescindiendo del proceso de observación, dado que las leyes naturales que se formulan en la teoría cuántica no se refieren a las partículas elementales en sí, sino a *nuestro conocimiento* de dichas partículas.

> *La cuestión de si las partículas existen "en sí" en el espacio y en el tiempo, no puede ya plantearse en esta forma, puesto que en todo caso no podemos hablar más que de los procesos que tienen lugar cuando la interacción entre la partícula y algún otro sistema físico, por ejemplo los aparatos de medición, revela el comportamiento de la partícula. (Heisenberg, 1976: 12).*

Citando a Bohr, Heisenberg sostiene:

> *(…) nunca somos solo espectadores, sino siempre también actores en la comedia de la vida. (Heisenberg, 1976: 13).*

¿Cuál es la situación en las ciencias humanas? El observador es un sujeto que interactúa en el campo con otros sujetos. El otro, que es objeto de estudio, es también un sujeto, por ende, no debe ser tratado como cualquier otro objeto de la "naturaleza no humana" (Elias, 2002: 82).

Afirma Ferrater Mora, al hacer un análisis de la frase citada al principio de este trabajo, del historiador Américo Castro:

> *Comprender a una comunidad (…) requiere como condición* sine qua non *situarse de algún modo a la vez "dentro" y "fuera" de la comunidad" (Ferrater Mora, 1994: 1011).*

Lo cual da cuenta de que el científico social para poder conocer debe operar dialécticamente entre el "afuera" y el "adentro" de la comunidad en cuestión.

> *(…) comprender efectivamente consiste en un acto de vivir con vistas a un pensar, indisolublemente ligado a un acto de pensar con vistas a un vivir. (Ferrater Mora, 1994: 1011).*

Esta es la conclusión a la que podemos arribar si admitimos que el adentrarse o el adentramiento representa una vivencia (experimentar o participar), y que el extrañamiento, que permite tratar un vivir como problema, representa un pensar. Esta comprensión es dinámica y, por ello, harto compleja, implica un constante ir mentalmente de dentro-afuera y de fuera-adentro (Ferrater Mora, 1994: 1011).

Coincidimos con Norbert Elias en que los términos "objetivo" y "subjetivo" constituyen un obstáculo a la hora de comprender los fenómenos, tanto de la naturaleza no humana como, muy especialmente, los de la naturaleza humana.

> *Nos crean la falsa apariencia de que existe un abismo estático e insalvable entre dos entidades distintas, el "sujeto" y el "objeto". (Elias, 2002: 82).*

Por ello, los términos "compromiso" y "distanciamiento" dan cuenta de dos tendencias psíquicas coexistentes en el ser humano, que funcionan como "conceptos limítrofes".

> *Entre estos dos polos se extiende un continuo, y es este continuo el que constituye el verdadero problema. (Elias, 2002: 21).*

Nuestras sociedades occidentales han logrado un dominio sobre las fuerzas no humanas de la naturaleza, lo cual hace evidente nuestro distanciamiento y, por ende, menor compromiso, con respecto a ella.

Pero, a la par de la capacidad para percibir las fuerzas de la naturaleza de forma más distanciada y gobernarlas:

> *(…) ha aumentado las dificultades del ser humano para ampliar de manera similar su dominio sobre los procesos de cambio social y sobre sus propios sentimientos hacia estos. (Elias, 2002: 33).*

Inseguridad y vulnerabilidad constituyen las notas definitorias del compromiso que todo ser humano, y también el investigador, no puede dejar de sentir en su relación con el otro. Es muy difícil distanciarse —esto es, dominar las propias e intensas emociones ante situaciones que pueden afectarnos muchísimo como la extrema pobreza— si hay muy poca capacidad de respuesta al problema. Al mismo tiempo, será muy difícil ampliar el conocimiento y dominio sobre este fenómeno si no nos distanciamos y adquirimos un mayor dominio sobre nuestras emociones ante el mismo. Estamos inmersos en un círculo vicioso.

Por otra parte, los términos "verdadero" y "falso" no dan cuenta del valor cognoscitivo de los resultados de una investigación cualitativa, en este caso, etnográfica.

El valor cognoscitivo de los enunciados formulados a partir de la observación participante o de la entrevista no directiva radica en el entendimiento "de los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor" (Taylor y Bogdan, 1987: 16). Lo que se busca es la comprensión y descripción del mundo y de la realidad que los sujetos perciben, viven, sienten y conceptualizan de una manera particular.

Ello no significa que la teoría no tenga importancia. Al contrario, entre las teorías o modelos generales y la percepción de fenómenos específicos se da

una retroalimentación, sujeta a la confrontación crítica, que es imprescindible para darle un sentido humano a las ciencias sociales. Si no, ¿de qué sirve una ciencia que construya teorías coherentes pero que no dé respuestas a los problemas más urgentes de la población?

"Comprometido" y "distanciado" son dos actitudes que echan por tierra la suposición tácita y acrítica de la independencia de los aspectos psíquicos y sociales del ser humano. En el trabajo de campo no está la psiquis del investigador por un lado y la sociedad a la que pertenece por otro. En el escenario de la intervención confluyen ambos aspectos conjuntamente. El investigador arriba con una carga importante, no solo de su ego, sino de las teorías científicas que ha aprendido, de la ideología que sustenta (consciente o inconscientemente), los condicionamientos de clase, religiosos, étnicos, de género y políticos; y de todo aquello que aún es inconsciente. La sociedad y los grupos sociales a los que pertenecen "están en él" y están en los otros también.

La apertura a la complejidad del campo intersubjetivo

Lograr el ideal subrayado por Taylor y Bogdan, según el cual "el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones" (1987: 21), es muy difícil, pero no imposible. Implica una vigilancia epistemológica constante sobre sí mismo y sobre su trabajo. Ahora bien, tanto para el principiante como para el teórico de una ciencia, a la hora de entrar al campo y encontrarse frente a frente con el otro en contextos vulnerados, la sensación es la misma: no se sabe qué decir.

Max-Neef (2010), explicando en una entrevista realizada por Amy Goodman la razón por la cual tituló a su libro *La economía descalza: señales desde el mundo invisible*, declaró que aun después de haber estudiado en varias universidades en el momento en que se encontró en un barrio pobre, frente a una persona que estaba descalza, cayó en la cuenta de que no tenía nada que decirle; que nada de lo que sabía podía ayudar a esa persona en ese momento. A menos que el estudiante universitario carezca en absoluto de humildad, no puede concluir otra cosa cuando tiene frente a sí a un niño descalzo o sucio, a un hombre sin dentadura o una familia que busca engañar al estómago con lo que sea para continuar viviendo. Este no saber, esta ignorancia, es el punto de partida de la intervención en el escenario.

> *Cuanto más sepa que no sabe (o cuanto más ponga en cuestión sus certezas) más dispuesto estará a aprender la realidad en términos que no sean los propios. (Guber, 2001: 16).*

¿Por qué es tan importante el trabajo de campo?
Porque:

> *(…) solo "estando ahí" es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador miembro de otra sociedad, a la reflexividad de los pobladores. Este tránsito (…) no es ni progresivo ni secuencial. El investigador sabrá más de sí mismo después de haberse puesto en relación con los pobladores, (…) porque al principio el investigador solo sabe pensar, orientarse hacia los demás y formularse preguntas desde sus propios esquemas. Pero en el trabajo de campo, aprende a hacerlo* vis a vis *otros marcos de referencia con los cuales necesariamente se compara. (Guber, 2001: 53).*

Según Guber, la reflexividad es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente y la de los actores o sujetos/objetos de investigación (2001: 53).

Esta relación con el otro es intersubjetiva. La intersubjetividad es, según Ferrater Mora:

> *La relación entre varios sujetos con vistas al conocimiento (…) es una especie de puente entre la subjetividad y la objetividad. (1994: 1890).*

La intersubjetividad es el lazo que hace posible la reflexividad. Lo que nos permite acceder al mundo del otro, conocerlo, comprenderlo y, cuando ello sea pedido, colaborar en la medida de lo posible en la satisfacción de las necesidades que la comunidad autopercibe como carencias.

Este trabajo en conjunto con la comunidad implica la construcción de un vínculo que posibilita la construcción del juego de la oferta y la demanda. Para que esta construcción sea efectiva los investigadores deben realizar un diagnóstico de situación y de coyuntura.

La realidad es una construcción social y quien investiga sabe que su presencia cambia el escenario, de ahí que:

> *(…) cuando el agente externo entra en contacto con la misma, se genera un campo intersubjetivo que modifica a los actores en juego y genera nuevos procesos determinados por esa relación. (Rodríguez y otros, 2001: 105).*

A partir de nuestras primeras entradas al territorio, de las entrevistas no directivas, del censo realizado para saber si a los vecinos efectivamente les interesaba construir una plaza en el terreno baldío que se halla en el centro del realojo, tal como había sostenido la referente del barrio y algunos otros veci-

nos, y de la participación en una actividad realizada a partir de la iniciativa de los propios vecinos para el Día del Niño: organizamos la oferta y la demanda centrándonos en tres ejes fundamentales. Por un lado, retomar las negociaciones con el sector de conectividad de Plan Ceibal y, además, con el gobierno local, para lograr el permiso correspondiente. Estas negociaciones se habían iniciado en generaciones anteriores de estudiantes de Flor de Ceibo y tenían como objetivo hacer efectiva la colocación de una antena dentro del realojo, en el Ecopunto, que ofreciera conectividad a toda la comunidad. La ausencia de esta fue rápidamente verificada por todos los integrantes del grupo en las primeras salidas de campo: "La ausencia de conectividad a la red Ceibal también se constata". Sin conectividad el objetivo de que la comunidad se apropie de las nuevas tecnologías y acceda a la sociedad del conocimiento es solo la enunciación de un deseo. En el lenguaje de Max-Neef, en este caso, pretendíamos ofrecer el bien "antena" para cubrir en parte la necesidad axiológica de entendimiento, cuyo satisfactor es la política comunicacional; y al ser este un satisfactor sinérgico, también cubriría en parte, las necesidades de participación, ocio, creación e identidad (1986: 41-47).

En segundo lugar, la labor de reiniciar el proceso de acercamiento político entre los habitantes del realojo y los demás actores en el territorio (especialmente el gobierno local) en función del proyecto de plaza. En este caso, pretendíamos ofrecer los bienes: juegos, mesas y bancos, canchas..., para cubrir los satisfactores: jugar, calma, divagar, relajarse, espacio de encuentro; así como también los satisfactores: derechos, responsabilidades, cooperación, dialogar, acordar, cooperar... para cubrir en parte las necesidades axiológicas de ocio y participación, y, a partir de estas, las de identidad y libertad (Max-Neef, 1986: 41-47).

En tercer lugar, la organización de encuentros con los niños a los efectos de trabajar en la apropiación de las nuevas tecnologías y en el fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura. En este caso, a través del bien XO, pretendíamos ofrecer los satisfactores: lecturas, educadores, un ámbito de interacción a cielo abierto... para cubrir en parte la necesidad axiológica de entendimiento y, por añadidura, las de afecto, participación, ocio, creación, identidad y libertad (Max-Neef, 1986: 41-47).

Al encarar estos tres frentes de interacción se puso en marcha un proceso de intercambios con los distintos actores, donde emergieron los conflictos latentes y se hicieron evidentes el ejercicio de posiciones de poder y que la participación real de la comunidad del Boix y Merino no parece querer ser reconocida o aceptada por todos los actores que están en el territorio, especialmente por el gobierno local.

Por otra parte, y complementariamente, el otro también observa al investigador. La bidireccionalidad de la observación en el trabajo de campo es

inevitable, ineludible y debe ser atentamente analizada. Nosotros observamos al otro (un grupo de niños hablando sobre el barrio, sobre su historia; un grupo de vecinos adultos hablando sobre sus conflictivas relaciones con el gobierno local; los representantes del gobierno local hablando sobre lo difícil que es lograr hacer algo en el realojo...) y, a la vez, el otro nos observa (los niños nos ubican en el lugar de la "maestra"; los vecinos en el lugar de los técnicos y futuros técnicos que van a trabajar al barrio con las ceibalitas, al mismo tiempo que colaboran en la realización del proyecto de plaza; el gobierno local como otro actor en el territorio al que hay que dar respuesta...).

De esta forma, en el escenario convergen las subjetividades de todos los actores, y de las relaciones interpersonales e intersubjetivas que allí se generan emerge un escenario complejo y único donde confluyen las racionalidades política, técnica, burocrática y poblacional. Estas no se hallan acompasadas; cada una tiene su lenguaje, metodologías, valores, normas, tiempos (para obtener y verificar resultados) y formas de organizar y controlar los recursos (Lapalma, 2001: 67). Por ejemplo, la lógica de la racionalidad política es la acumulación del poder. El decisor político requiere de resultados visibles en el momento político adecuado. He aquí la razón por la cual el gobierno local no concreta el proyecto de plaza y no hace absolutamente nada (*motu proprio*) para retomar el diálogo con los vecinos del realojo. Como no tiene (¿no los tiene?) recursos económicos para invertir en un proyecto de este tipo, debido a la escasez de recursos humanos, decide invisibilizar al barrio, profundizando el sentir del lugar como el de un "gueto", donde se hallan los "indeseables" que "rompen todo" y que "no cuidan nada".

Esta racionalidad entra en conflicto con la racionalidad poblacional, que no es monolítica ni homogénea, pero que en los casos que se manifestaron dan cuenta de sus necesidades. Una vecina del Boix y Merino afirmó: "Sería difícil organizar a los vecinos para hablar con la Intendencia debido a los roces que existen entre estos". Plantea la inoperancia de la Intendencia: "La gente está descreída con las autoridades de la zona", de modo que "volver a convocar a la gente sería dificultoso por la falta de trato con la Intendencia por hechos anteriores". Entiende que una autoridad anterior de la Intendencia fue una de las responsables de la desintegración de una comisión que existió tiempo atrás "que venía marchando bárbaro", "no había día que no se discutiera malamente" (vecina, 31/08).

Esta misma versión de los hechos se escuchó en la primera reunión que se concretó entre todos los actores locales de Malvín Norte, en el Ecopunto, el 31/11.

En la última reunión que se había realizado en el Ecopunto, junto a los actores locales, ante la negativa del gobierno local para colaborar en la concre-

ción de la plaza por falta de dinero para pagar a los vecinos que trabajen en ella, una vecina intervino y dijo: "Los vecinos estamos dispuestos a trabajar sin cobrar. Para reuniones no están, para trabajar sí..." (vecina, 28/11). Dos racionalidades opuestas y en conflicto. De ello da cuenta la expresión: "No tiene lógica lo que dicen", en la voz de una vecina, al final de la reunión, refiriéndose a lo planteado por los representantes del gobierno local allí presentes. Entre medio de esto, la racionalidad técnica que —con sus tiempos de demora, diagnóstico, construcción de la demanda y de una planificación estratégica— pretende poner en diálogo a los distintos actores y generar una sinergia que sea capaz de transformar el escenario actual en otro un poco más participativo y, por ende, democrático. Racionalidad que se embarca en el dificultoso y apasionante camino hacia la autonomía y la autogestión de la comunidad.

La transformación del investigador a través de la intersubjetividad

El observador es un sujeto que interactúa en el campo con otros sujetos, un campo que es esencialmente intersubjetivo, pero estos no son su único objeto de estudio, sino que el mismo observador es un objeto para sí. Si ambas observaciones, sobre los otros y sobre sí mismo, no se dan a la par en el campo, entonces pueden suscitarse algunos problemas que desvirtúen el rol del investigador. Tal como sostiene Norbert Elias (2002: 81): si bien es cierto "que las transformaciones psíquicas y sociales son fenómenos diferenciables", también es cierto que son, a la vez, "inseparables".

La constatación de esta transformación no demora en ser captada por la conciencia. Tal como sostiene Rosana Guber el tránsito de la reflexividad del investigador a la de la población objeto de estudio implica un cuestionamiento de la propia reflexividad, de los propios esquemas de pensamiento, de las propias concepciones filosóficas y políticas, del compromiso con nuestros principios, de nuestra subjetividad. El investigador debe "reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva" (2001: 54). Este reaprenderse y reaprender siempre se da junto a otro, en medio de la intersubjetividad, con la docente, los compañeros, los vecinos...

En el campo, estudiantes y técnicos vivenciamos el "choque ético-cultural" del que nos habla José Luis Rebellato, que tiene lugar en la contradicción entre "(...) la estructura de su personalidad y la realidad de los sujetos populares junto a los que va a trabajar" (2009: 188). Se generan sentimientos de culpa, angustia, deseos de poder, reafirmación del rol profesional, necesidades afectivas, unos conscientes y otros inconscientes. Si esta situación no es objeto de autorreflexión, se oculta un conflicto profundo entre mundos y lógicas distintas (2009: 189).

La lectura y transformación de la realidad hecha junto a la comunidad lleva consigo una ruptura epistemológica (a nivel de la teoría del conocimiento) y una ruptura analítica (a nivel del inconsciente profesional y de clase). Esto requiere de una situación analítica, un espacio colectivo en el cual reflexionar junto a otros sobre estas experiencias conflictivas (Rebellato, 2009: 189). Ese espacio lo constituían las reuniones de trabajo semanales, donde muchas veces se expusieron estas cuestiones al límite de las lágrimas.

A partir de la escucha de los vecinos encontramos en alguno de ellos una visión fatalista: "Esto no tiene vuelta", "van a construir casas ahí", refiriéndose al espacio de la plaza, dando a entender que nada de lo que se haga cambiará realmente el lugar, que siempre habrá un "otro" no explícito, que destruirá lo que allí se haga. En este caso el/la vecino/a se pone en el lugar de "víctima". ¿Quién es el "otro"? Es evidente que ese otro, que no se nombra explícitamente, es alguien del barrio: un vecino, un sobrino, un primo, un hijo... ¿Por qué se permite que eso suceda? ¿Por qué se deja ese espacio público a la deriva, descuidado? El hecho de entregar una vivienda a las personas no genera en forma automática apropiación ni pertenencia. Lo mismo sucede con el espacio público. A partir de lo planteado por muchos vecinos de la necesidad de la figura del policía, salen a la luz cuestionamientos y la sensación de impotencia entre los presentes en la reunión, en relación al logro de nuestros objetivos en la intervención. Patricia se quiebra... Surge la cuestión de que el barrio es una suerte de espejo en el que, sin querer verlo conscientemente, nos vemos a nosotros mismos. Les estamos exigiendo a los vecinos (las organizaciones presentes en el territorio) un grado de participación y de compromiso, del que nosotros mismos carecemos. ¿Qué tanto participamos en actividades barriales? ¿Qué hacemos para apropiarnos de nuestro territorio, de nuestra plaza, del centro barrial? Es importante recordar que no hay que exigirles a los demás lo que nosotros mismos no hacemos.

Pero, más allá de esas visiones fatalistas, o de constatación de los aspectos negativos o que no favorecen procesos psicosociales de apropiación y pertenencia, también nos encontramos con el hecho concreto de la organización de los festejos del Día del Niño. Allí hay algo que no se da en todos los barrios, tal vez en ninguno de los que nosotros vivimos, donde les entregamos los presentes a los niños en la intimidad del hogar, que previamente compramos en un *shopping*, y tal vez, salgan a la calle a jugar, con suerte. En el Boix y Merino, los vecinos están organizando una jornada comunitaria, donde los actores internos demuestran que tienen capacidad de organización y participación, sin la intervención de actores externos.

Este conflicto, que se aprecia con total claridad en la cita anterior, es de carácter cultural y no se resuelve únicamente con el auxilio de un marco teórico más sólido.

> *(…) exige volver categorial lo que se manifiesta en el plano existencial, procesarlo y recurrir a un marco teórico que ayude a su esclarecimiento. (Rebellato, 2009: 190).*

Ante el choque cultural podemos optar por resolverlo ocultando las diferencias y presentándonos como uno más, como un igual en el barrio, generando una especie de "populismo proletario" (Rebellato, 2009: 191) que considera a los sectores populares como únicos conocedores de la verdad. O bien, al ver en estos sectores únicamente su alienación, comportarnos de forma autoritaria, imponiéndoles los propios modelos, valores y pautas. En ambos casos nos equivocamos y el rol del profesional social se desdibuja hasta anularse. En el primer caso, al reducir las técnicas no directivas a su condición de escucha y captación de *la verdad* de los sujetos populares, sin pretender intervenir explícitamente como agentes externos, podemos actuar indirectamente en los grupos, introduciendo mecanismos de control y dominación. En el segundo caso, confundiríamos directividad con autoritarismo, posicionándonos en el rol del líder, concentrando el poder y haciendo que los sujetos populares deleguen su propio poder en el profesional, dado que este es el depositario del saber (Rebellato, 2009: 191-195).

Si esto sucede, no aprenderemos a desarrollar con éxito el rol de agentes externos, o, mejor aún, de "intelectuales orgánicos".

Según Rebellato, este:

> *(…) se refiere al papel metodológico que permite crear las condiciones para que los sectores con los que se trabaja puedan autodescubrir el mundo de ilusiones y apariencias que oculta las verdaderas contradicciones de la realidad. Es un agente catalizador, que estimula el protagonismo de los propios sectores populares. (2009: 193-194).*

En otras palabras, la metodología empleada revela con toda claridad nuestro compromiso ético-político. Los nuevos saberes y las posibilidades de cambio se generan poniendo en común el saber popular y el saber académico, en un espacio abierto al diálogo y la participación, donde se establecen con claridad los roles que le competen a cada participante en el escenario comunitario.

Conclusiones

Se ha pretendido demostrar, a lo largo de este trabajo, el papel y el valor de la metodología etnográfica, especialmente en las técnicas de observación participante y entrevista no directiva, en los procesos de transformación intersubjetiva, tanto de los sujetos con los que se trabaja como del propio investigador, desde el punto de vista epistemológico y desde el analítico.

Asimismo, se dejó entrever que la observación participante y la entrevista no directiva pueden convertirse en mecanismos de dominación del otro, si no son analizadas críticamente, en el colectivo de trabajo, en forma sistemática y permanente; colocando al investigador en las posturas populista o autoritaria, que tan lejos están del rol del intelectual orgánico, así como de la generación de espacios de participación realmente democráticos, que permitan alcanzar la autonomía y autogestión de las comunidades.

Finalmente, se hizo hincapié en el valor infinito del otro, sin el cual no podríamos ser quienes somos, ni transformarnos, a partir de lo que somos o en contra de ello, en quienes queremos ser. Al final de nuestra intervención llegamos a la conclusión de que seguramente fue más lo que nos enriquecimos nosotros en el encuentro con el otro, de lo que los vecinos del Boix y Merino en el encuentro con nosotros. El trabajo recién inicia, y nuestra intervención consistió en subir un peldaño de una larga y zigzagueante escalera, de la que no alcanzamos a vislumbrar su final.

Referencias bibliográficas

ELIAS, Norbert (2002): "Compromiso y distanciamiento", *Compromiso y distanciamiento* (pp.18-95). Barcelona, España: Península.

FERRATER MORA, José (1994): *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, España: Ariel.

GUBER, Rosana (2001): *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.

HEISENBERG, Werner (1976): *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Barcelona, España: Ariel.

LAPALMA, Antonio Ismael (2001): "El escenario de la intervención comunitaria", *Revista de Psicología*. Universidad de Chile. Vol. X, n.º 2, 61-70.

MAX-NEEF, Manfred; ELIZALDE, Antonio y HOPENHAYN, Martín (1986): *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago, Chile: CEPAUR.

MAX-NEEF, Manfred (2010/09/22): Chilean Economist Manfred Max-Neef: US Is Becoming an "Underdeveloping Nation". Recuperado de: <http://www.democracynow.org/2010/9/22/chilean_economist_manfred_max_neef_us>.

MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélida y PIOVANI, Juan Ignacio. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires, Argentina: Emecé.

REBELLATO, José Luis (2009): "La contradicción en el trabajo de campo", *Ética y práctica social* (pp. 187-200). Montevideo, Uruguay: Eppal.

RODRÍGUEZ, A.; GIMÉNEZ, L.; NETTO, C.; BAGNATO, M. y MAROTTA, C. (2001): "De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria", *Revista de Psicología*, Universidad de Chile. Vol. X, (002), 101-109.

TAYLOR, S. J; BOGDAN, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona; España: Paidós.

Prácticas integrales en clínica, comunidad, Facultad de Medicina y Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Similitudes y diferencias

Silvana Contino, Margarita Fraga[1]

El trabajo tiene como objetivo presentar la experiencia de extensión universitaria en las prácticas integrales de la enseñanza de la clínica en las carreras universitarias del último ciclo de la carrera de Licenciado en Psicología de la Facultad de Psicología, dentro de su propuesta de prácticas preprofesionales, y el último año de la carrera de Doctor en Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República (UdelaR).

En las carreras universitarias del área de la salud es frecuente encontrar prácticas clínicas donde los estudiantes desarrollan las competencias disciplinares profesionales en su especificidad. Estas prácticas se definen como una organización pedagógica con características propias que las diferencian de las asignaturas que componen un plan de estudios dentro de una carrera (Aznares, 2012; citando a Adreozzi y otros, 1996).

Las prácticas preprofesionales de las mencionadas carreras, en el contexto de la extensión universitaria con la dimensión epistemológica inherente a esta, modifican y ajustan las nociones de integralidad, interdisciplina y los conceptos tradicionales de clínica, la cual marca una dimensión propia en este tipo de enseñanza y el aprendizaje de la clínica dentro del ámbito de la UdelaR. Esta particularidad hace que en estos ámbitos de formación se produzcan maneras de relacionamiento diferentes a las que se dan en los formatos de un aula tradicional.

Las prácticas clínicas en el terreno de la extensión universitaria, tanto en la formación del médico como del psicólogo, tienen como objetivo pedagógico brindarle al estudiante de los últimos años de su carrera los instrumentos

1 **Silvana Contino**: Prof. Adj. del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, UdelaR, (Programa Modalidades y Efectos de las Intervenciones Clínicas). Magíster en Psicología Clínica (Facultad de Psicología). Especialista en Psicoterapia en Servicios de Salud (Escuela de Posgrado de la Facultad de Medicina). **Margarita Fraga**: Prof. Adj. del Instituto de Psicología Psicología Clínica, de la Facultad de Psicología, UdelaR, (Programa Problemáticas Clínicas de la Infancia y la Adolescencia). Codirectora de la Especialización en Evaluación Psicológica, Facultad de Medicina/Facultad de Psicología, UdelaR. Magíster en Psicología Clínica (Facultad de Psicología). Especialista en Psicoterapia en Servicios de Salud (Escuela de Posgrado de la Facultad de Medicina).

teóricos, técnicos y metodológicos para una práctica clínica de carácter integral en su disciplina de competencia. Se permite, con esto, promover una visión integral de las situaciones clínicas a las que puede enfrentarse el futuro profesional en el ejercicio de su profesión.

Las prácticas extensionistas en la clínica universitaria, tanto en una Facultad como en la otra, implican la atención de diversa población en servicios clínicos universitarios en los que confluyen una variedad de otros servicios universitarios, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, que pertenecen a la intersectorialidad. Estos actores varios que componen el territorio en donde se desarrollan las prácticas clínicas interpelan y motivan la redefinición de la metodología de las intervenciones, así como la enseñanza y el aprendizaje de la clínica dentro del ámbito universitario.

La UdelaR no puede estar ajena a las demandas sociales y las diversas problemáticas con las que se encuentra en sus servicios universitarios. Debe colaborar con su participación directa en la comunidad junto a la producción de conocimiento científico en las esferas de competencia (Burghi y Contino, 2013). Por ello, en el contexto universitario la integralidad de las funciones de enseñanza, extensión e investigación rigen la realidad y las prácticas universitarias.

> *La extensión no solo es un proceso de formación integral a través del cual se co-resuelven problemáticas sociales definidas con el aporte del conocimiento generado, sino que es la fuente de información principal para la planificación de la enseñanza formal universitaria y para el direccionamiento de la investigación científica.... debe garantizar la pertinencia social del trabajo de la Universidad (Giorgi, 2005: 20).*

La importancia del dispositivo clínico en el ámbito extensionista es el de la articulación de los diferentes saberes de los actores involucrados, lo que favorece en los resultados de las intervenciones frente a una situación problema. Permite la integración en la enseñanza de la clínica de una práctica integral, el desarrollo de las competencias de una aptitud y actitud clínica como de una ética profesional responsable (Ulloa, 1988).

A la *extensión universitaria* se la entiende como:

> *(…) el conjunto de actividades de colaboración de actores universitarios con otros actores que, en procesos interactivos donde cada actor aporta sus saberes y todos aprenden, contribuyen a la creación cultural y al uso socialmente valioso del conocimiento, con prioridad a los sectores más postergados. (Resolución CDC, UdelaR, 6/12/2011).*

Práctica integral implica la posibilidad de dialogar con actores sociales por medio de una modalidad horizontal. La horizontalidad no implica la homogeneización del conocimiento, sino la competencia en los saberes y la escucha de la diversidad, con la posibilidad de un reconocimiento, permitiendo el diálogo entre los mismos donde en zonas de interfase se produce conocimiento (Rebellato, 2009).

> *(…) que se pueda interpelar el saber del otro y dejar que este interpele el saber nuestro. Implica una práctica en la cual todos podemos aprender y enseñar, tanto los actores sociales como los universitarios. (…) como la posibilidad de establecer procesos dialógicos, de enseñanza y aprendizaje, en donde podamos generar construcción del conocimiento común (Tommasino, 2014: 5).*

La extensión es pensada desde el "trabajar con", "construir entre" mediante experiencias concretas de inserción en el medio. Dicha experiencia se encuentra unida al aprendizaje, a los pilares universitarios de docencia, servicio e investigación. La noción de integralidad universitaria articula tres dimensiones: las funciones universitarias, las disciplinas implicadas y los diferentes actores con sus saberes inherentes (Rectorado de la UdelaR, 2010).

En las Facultades a las que se hace referencia se trabaja principalmente en la integración de la docencia y la extensión. Las prácticas clínicas se desarrollan en servicios universitarios en los que se busca integrar al estudiante a situaciones donde la problemática de un paciente a ser atendido implica percibir que este se encuentra en una determinada comunidad, es perteneciente a un barrio, está dentro de un sistema escolar o de formación curricular, acude a un servicio de salud particular para el control en salud, etc. Todo esto hace que la escucha que se preste a este no debe ser solo desde la problemática individual, sino también de aquella comunidad a la que pertenece, lo acoge y atraviesa.

El sujeto no está solo en el mundo, por lo que diferentes miradas desde varios lugares, ya sea disciplinares e intersectoriales, permiten que se tenga una visión más abarcativa de lo que sucede. Este es uno de los desafíos importantes de la integralidad. Resulta difícil que cada disciplina no se considere como la que puede percibir mejor al otro y presentar un saber más completo de él. Por ello, el trabajo es complejo y se debe ver al sujeto en una forma global y no parcializada. Pensar los problemas desde la incidencia de varios factores que abarcan lectura, mirada y abordaje complejo, implica posibles soluciones desde lo interdisciplinar como resultado, un verdadero desafío.

Desde un punto de vista epistemológico, el tema de lo interdisciplinar implica una postura frente a la causalidad de los fenómenos. Los problemas y situaciones varias implican una forma de comprensión y abordaje, donde la

fragmentación disciplinar como la de los actores institucionales y comunitarios no tiene cabida. Los campos disciplinares, en particular, no son el reflejo de diferentes objetos reales, sino una construcción históricamente determinada de objetos teóricos y de métodos de abordaje (Stolkiner, 1999).

Desde un punto de vista metodológico, en un área de investigación o asistencial la postura interdisciplinar implica programar la forma y las condiciones en que objeto, situación, fenómeno o problema se desenvuelven. La yuxtaposición de disciplinas frente a un problema no implica la interdisciplinariedad. La construcción conceptual común de un problema o situación supone un marco de representaciones entre disciplinas y una delimitación de sus diferentes análisis, como su interacción.

Para el logro de las acciones y la comprensión interdisciplinar de una situación se requiere algo más que un grupo heterogéneo de saberes disciplinares que trabajan en un mismo lugar. Integrar actores y saberes conlleva poder integrar a la comunidad, permitir que su realidad golpee e interpele a cada uno de los implicados, como a los profesionales en formación, a los que se hace referencia en este artículo. Diferentes saberes se encuentran en las disciplinas como también la comunidad, que, a su vez, vive, siente y piensa. Cada sujeto tiene una realidad que solo él conoce por estar inserto en ella, y es esta realidad la que cuestiona lo que se cree como sabido y estable y que interpela lo conocido (Stolkiner, 1999; Rebellato, 2009).

Las dificultades en la integralidad son muchas; unir en un acto dos o tres de las funciones universitarias es una acción que resulta bastante compleja. La base de este trabajo es la extensión y la docencia. La docencia en estos casos trata de acompañar a los estudiantes en las prácticas preprofesionales de los últimos años de su carrera. Esto implica "un saber hacer ahí" cuando el estudiante habla de su práctica y lo que esta genera: miedos sobre qué hacer, su forma de estudio, cuestionamiento sobre su formación teórica, accionar técnico, su situación personal o social, aspectos que se movilizan cuando la población objetivo a quien se dirigen, atienden y escuchan los golpea.

Acompañar procesos, tanto de quien consulta como del estudiante, es parte de lo motivante de estas prácticas. Trabajar desde la realidad de ambos, apelar a los viejos conocimientos y nuevos, a aquellos que van surgiendo desde el hacer, provoca que este tipo de prácticas sean un aprendizaje continuo.

> *Trabajando en equipo se aprende a oír y respetar al compañero. En esta época de avance arrollador del individualismo neoliberal, conjuntar esfuerzos en una entidad plural que trasciende la individualidad, así como también aprender a respetar el saber del otro —cuando el grupo es multiprofesional— tiene enorme valor educativo. (Carlevaro, 2008: 8).*

La extensión universitaria y la enseñanza de la clínica en el ámbito universitario atraviesan la noción tradicional de clínica. Implica que se modifique de forma constante el encare de las prácticas clínicas. La posibilidad de la participación de varias Facultades y servicios comunitarios en los que se encuentra inserta la Universidad favorece el diálogo de diferentes saberes disciplinares y populares que se ponen en juego para la resolución de una situación.

El dispositivo clínico tradicional se basa en una noción de clínica donde la práctica clínica suele darse en solitario. Se ponen en juego roles asimétricos, donde se supone que existe un saber científico previo dominante ante una realidad cualquiera. Este saber académico del que es poseedor el profesional de la salud, por su formación, justifica y legitima el abordaje de las situaciones-problema a las que se enfrenta de determinada forma (Burghi y Contino, 2013).

A diferencia de lo anterior, la clínica en el contexto de la extensión universitaria pone en tensión esta noción y permite que los abordajes clínicos no sean solo multidisciplinares por la simple presencia de otras disciplinas que confluyen en un mismo terreno de acción, sino que la mirada de lo complejo en esas situaciones-problema permita instancias de abordaje interdisciplinar. El saber hacer para dar respuesta a la situación que interpela no está preestablecido por el solo hecho de la formación específica, sino que es un saber y un accionar en construcción junto a otros que participan en ella.

Es la enseñanza de la clínica en el ámbito universitario que permite advertirse de la diversidad y de la complejidad, tanto de la subjetividad como de una situación. En clínica lo privilegiado es la escucha, lo que implica estar abiertos e introducirse en lo acontecido, dejarse advertir y sorprenderse e interpelarse por el otro, ya sea el sujeto con su sufrimiento particular ante una enfermedad o situación particular, un momento de crisis de un grupo o una comunidad (Cristóforo, 2002; Burghi y Contino, 2013).

La clínica enfrenta diferentes desafíos teóricos, técnicos y prácticos. Implica modos de intervención que ponen en marcha conocimientos previos, orientándolos al cuestionamiento de lo ya sabido a partir de la realidad que se presenta y de los saberes que hay frente a la situación problema, produciéndose la construcción con el otro de un saber que permite la producción de nuevos conocimientos teóricos y técnicos, cuestionados por una realidad que supera lo conocido (Muniz, 2002).

La escucha clínica implica elaborar consecuentemente hipótesis diagnósticas disparadoras de objetivos, determinando el tipo de técnicas a ser utilizadas al servicio de la apertura de discursos como para mejorar la comprensión de todos en referencia a una situación. Pasos que se articulan y generan hipótesis de intervención, bordeando el esclarecimiento y alivio del sufrimiento que ha movido a la consulta. Esto es posible porque se ha dado apertura a un

espacio junto a otro(s), produciéndose un intercambio y una articulación de diferentes saberes (Contino, 2012).

A los efectos de delinear una intervención siempre es necesario realizar un diagnóstico: un diagnóstico de la situación planteada, un diagnóstico de lo disciplinar competente y un diagnóstico interdisciplinar que se construye en el límite de los saberes actuantes (Contino, 2012-2013).

> *(...) nos enseñaron que con un diagnóstico podíamos conocer "todo" del paciente y fueron los años de desencanto hasta llegar al punto donde la incompletud de cualquier abordaje es nuestro límite y principio a la vez. (Muniz, 2002: 25).*

Cristóforo (2002) plantea que el diagnóstico implica conocer-entre. Es aquello que se da en un vínculo con el otro. Lo que se dé en este vínculo implica una construcción, implica subjetividades y tiene efectos de subjetivación en el entendido de una construcción. Por lo tanto, lo complejo está dado por la incertidumbre, por lo azaroso y porque las significaciones son varias y situacionales, no reductibles ni simplificables. El diagnóstico es en sí mismo una estrategia de investigación, al mismo tiempo que se investiga se interviene y se producen modificaciones en las subjetividades y la situación implicada. Por lo tanto, la noción de objetividad que se imponen ciertas epistemologías queda en cuestionamiento.

La mejor forma de aprender clínica es trabajando en clínica.

Prieto (2013: 3) comenta:

> *Lifshitz (2004) señala que el aprendizaje de la clínica no obedece a las estrategias usadas en otro tipo de aprendizaje y sostiene que no se logra el aprendizaje de la clínica solamente en base a memorización y lecturas. Este tipo de aprendizaje presenta, además, una mayor carga de los aspectos afectivos. Este autor señala que los retos más significativos para la enseñanza de la clínica radican en la existencia de una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica. Lifshitz (2001) considera que es necesario partir de la práctica para luego incorporar la teoría en la enseñanza de la clínica.*

Actuar, pensarse, ponerse en el lugar del otro, generan un aprendizaje de calidad diferente a otros. Se une lo ya aprendido a lo que se vive, lo cual cuestiona y, por ello, de nuevo, se va a la teoría.

Este tipo de enseñanza no es posible en la masividad. Se trata de grupos pequeños, con un seguimiento individual del estudiante de forma continua. El respeto al otro, tanto del paciente como del compañero en sus errores y aciertos, es la base ética de este tipo de prácticas.

En la práctica clínica de la enseñanza de pediatría en la carrera de Medicina otra disciplina como salud mental actúa *in situ* dentro de la clínica pediátrica, como forma de mirada integral de las situaciones clínicas a las que se enfrenta el médico en Centros de Salud del primer nivel de atención. En Medicina la aproximación diagnóstica se basa en la identificación de síntomas o signos para llegar de forma categorial a enfermedades o problemas de los sujetos consultantes. La identificación de factores de riesgo y de protección es una forma y estrategia de abordaje de los problemas como para abordar las situaciones y orientar las intervenciones. En esta instancia de práctica integral clínica, donde confluye la enseñanza, docencia y extensión, las miradas multidisciplinares son una instancia privilegiada para el diálogo interdisciplinar en la consulta médica entre dos disciplinas con saberes diferentes, como es el de la pediatría y el de salud mental, que se complementan a la hora de una visión sobre una situación clínica planteada.

La mirada y la acción interdisciplinar es una construcción puntual; no es permanente en cada situación ni se da de forma constante. La situación clínica problemática interpela las disciplinas actuantes, interpela los saberes y las competencias, interpela las posturas éticas de cada una de las disciplinas y promueve el diálogo de saberes. Ello de alguna forma implica la generosidad de las disciplinas implicadas, encontrarse con los límites del narcisismo profesional. El reconocimiento de los propios límites en el conocimiento como para entender una situación compleja y el reconocimiento de la posibilidad de articulación e integralidad entre varios saberes disciplinares es una tarea de entretejido constante. Cada disciplina debe saber en su competencia para aportar lo específico, pero, para construir algo nuevo, debe estar dispuesta en actitud abierta a deconstruir lo que se cree construido desde su saber.

En una consulta pediátrica en el primer nivel de atención en salud se lleva a cabo un control en salud de un niño de 3 años y 6 meses. El estudiante de Medicina actuante hace el interrogatorio disciplinar de competencia, previo al examen físico del niño. La madre del niño, durante la entrevista, presenta una nota de la maestra del CAIF al que concurre el niño dirigida al pediatra, en la que se explicita que el niño es "hiperactivo", no acepta límites, distorsiona la clase empujando a los compañeros. Solicita valoración por parte del psiquiatra infantil.

El docente de Pediatría presente en la consulta comienza a preguntarle a la madre qué piensa de la apreciación de la maestra y agrega preguntas de cómo es el niño con su comportamiento en el ámbito del hogar. La madre señala que el niño es inquieto y que cuando ella dice ponerle límites, el niño no obedece. En ocasiones se tira al piso "haciendo berrinches". Desde la docente de Salud Mental que se encontraba en la consulta se le pregunta a la madre qué recursos

utiliza para calmar al niño cuando hace esos "berrinches". Pregunta a la que la madre contesta que como no sabe qué hacer y lo deja "tirado" en el piso "hasta que se canse".

La mirada médica frente a esta situación por momentos parece sintonizar con lo que describe la madre y, consecuentemente, con el contenido de la nota de la maestra. Desde la disciplina de Salud Mental se exhorta al pediatra, los estudiantes de Medicina y a la propia madre a observar el comportamiento del niño dentro del consultorio. El niño durante la anamnesis realizada lo que presentó fue un comportamiento sin alteración, quieto, sentado en el piso, rodeado de los juguetes que pertenecen al consultorio de pediatría. Se cuestiona si ese sería el comportamiento de un niño nombrado como "hiperactivo", teniendo en cuenta que el lugar donde actualmente se encuentra no es su ámbito habitual, sino que puede resultar un ambiente desconocido. La madre acota: "Lo que pasa es que en situaciones así como esta con extraños se hace el 'vivo' y se queda tranquilo, pareciendo un amor".

El diálogo entre las disciplinas actuantes y las apreciaciones de la madre permitieron despejar que lo que se estaba dando era una situación de alteración vincular entre madre-hijo, donde la madre no encontraba el modo de calmar al niño y este quedaba librado a una situación de soledad en el manejo de sus emociones cuando no era posible calmar "los berrinches", desde más pequeño aun. En un ambiente de confort, aunque fuera extraño, el niño funciona de forma calmada y con disposición al intercambio. La no percepción de estos aspectos apresuraría una intervención orientando la derivación con una apreciación de "hiperactividad" y, con ello, todo el peso del diagnóstico en cuestión para un niño de 3 años y medio de edad.

Adherirse a una apresurada derivación a psiquiatría por "hiperactividad" de un niño de esa edad apresuraría una intervención que involucraría su posible medicalización.

La posibilidad de una intervención en la que se indica un nuevo encuentro con el niño, la madre, el pediatra y salud mental, a modo de un seguimiento, permite seguir pensando sobre la situación. Se facilitan posibles orientaciones e indicaciones en consultas subsiguientes que permitan el apuntalamiento de esa madre en su función. Esto implica un cierto tiempo de estructura de demora (Ulloa, 1988) para seguir observando de cerca la situación, para seguir pensando juntos sobre ella y observar sus posibles cambios y modificaciones.

La presente instancia que se expone permitió a nivel docente acercar al estudiante de Medicina a percibir las diversas formas de pensar las situaciones que llegan a la consulta, permitiendo el diálogo entre las disciplinas, escuchar las dificultades de la madre y reorientar el diagnóstico inicial. A nivel de las disciplinas actuantes, pediatría y salud mental, se permitió pensar y recons-

truir juntos la situación explicitada como problema. Se permitió una visión más integral de esta, una mirada más compleja y complementaria, en la que no necesariamente la indicación se agota en una respuesta directa ante un aspecto leído como síntoma.

Dentro de las prácticas que se realizan en la Facultad de Psicología, durante los años 2010-2011 se llevó a cabo la pasantía: "Violencias contra niños, niñas y adolescentes. La asistencia como restitución de derechos", que se realizaba en la ONG Somos. Dicha organización trabaja con niños, niñas, adolescentes y sus familias que hayan padecido situaciones de violencia o abuso sexual infantil; realiza intervenciones psicológicas y sociales.

Esta práctica estaba enmarcada dentro de los planes anteriores tanto de Facultad de Psicología como de trabajo social. Participaban ocho estudiantes de Psicología y cuatro de Trabajo Social, los cuales se dividían en grupos de tres, que intervenían en al menos una situación familiar. Los estudiantes de Psicología (dos) trabajaban en forma directa con el niño y el de Trabajo Social con la familia y en ocasiones también con el niño, realizando además las coordinaciones y articulaciones necesarias.

Todos los estudiantes debían integrarse en el trabajo de la organización, así como participar de la reunión de equipo donde se discutían las situaciones que estaban siendo trabajadas, así como los posibles pasos a seguir con cada una.

En una de las sedes, correspondiente al área metropolitana, confluían el mismo día durante todo el horario los tres estudiantes y los docentes de ambas Facultades, junto con el equipo de la ONG.

Se trata de mostrar los logros y las dificultades que esta actividad presentó. En principio, el hecho de que siempre antes y después de la intervención de los estudiantes se encontrara un docente o alguien del equipo permitía la escucha de los jóvenes frente a lo que surgía en la entrevista. Sea a nivel del niño, de la familia, de sus dudas técnicas o teóricas, inseguridades, logros y aciertos en estas.

Al inicio de la pasantía, se generaba desconcierto en los estudiantes y cierta inseguridad en los docentes. En los primeros, debido a que se encontraban en un plan de igualdad con los docentes y los veían con dudas o pensando en forma diferente entre ellos, por ejemplo. En los docentes se encontraba el temor de verse expuestos en sus inseguridades, temores y discusiones. El trabajo tan directo genera una exposición tanto de conocimientos como de lo personal, que no es lo que sucede en el trabajo de aula, pero también permite en los actores grados de confianza como para hablar, pensar, dudar, dar marchas y contramarchas en las intervenciones, donde todos ponen en juego el sentir y la implicación personal que las situaciones movilizan.

La participación de los tres estudiantes en algunas entrevistas o en visitas al hogar de las familias generaba una comprensión por parte de los estudiantes de una u otra disciplina no solo de lo que sucedía en dicha familia, sino también de lo disciplinar de cada una de ellas, las miradas diferentes y las formas de poder complementarse.

La integración a la labor cotidiana de la ONG generaba un aprendizaje en sí mismo con respecto al trabajo de profesionales con amplia experiencia en la temática de maltrato infantil, lo cual aportaba conocimientos prácticos y teóricos sobre esta, al tiempo que participar en las reuniones junto con la abogada de la organización ampliaba los conocimientos en áreas poco conocidas en ambas disciplinas. Los trabajos cotidianos mostraban los aspectos no tan agradables del quehacer profesional en una organización, como por ejemplo las dificultades que presentan las políticas públicas al estar en terreno. Esta inserción presentaba el trabajo en red con otras organizaciones y las políticas públicas con respecto al maltrato infantil.

La práctica extensionista en la ONG generó conocimientos no solo a nivel de la temática de maltrato y abuso infantil, intervenciones clínicas en dicha área, sino de una inserción posible en un trabajo real, así como criticar, evaluar, pensar sobre la realidad de la temática y su tratamiento a nivel nacional, dispositivo que propició el trabajo interdisciplinario e intersectorial.

Conclusiones

Las prácticas extensionistas modifican las nociones teóricas, en este caso a lo que hace a la clínica, en tanto se orientan a la escucha y construyen el mejor ajuste con los actores de la realidad implicada. Implica la modificación de una epistemología tradicional de clínica. En las diferentes prácticas clínicas de las Facultades mencionadas se ponen en cuestionamiento las diversas nociones teóricas de aproximaciones diagnósticas o diagnóstico e intervención, lo que permite la discusión de las diversas posturas disciplinares.

Las prácticas integrales extensionistas modifican los instrumentos de abordaje, se ajustan a las realidades, influyen en los diseños de los dispositivos clínicos y permiten el diálogo interdisciplinar. Facilitan la orientación, indicación y construcción con el otro de formas de inhibición de factores de riesgo y potencialización de los factores de protección, que logren el cambio en la posición subjetiva de todos los implicados emponderándolos en una situación concreta.

Referencias bibliográficas

AZNARES, L. (2012): Construcción discursiva de la identidad de profesionales clínicos en psicología. Tesis de Maestría. Montevideo: UdelaR, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

BURGHI, N.; CONTINO, S. (2013): *Clínica en la extensión universitaria: articulaciones posibles. Desafíos de una praxis con jóvenes vulnerables*. Recuperado de: <www.extension.edu.uy>.

CARLEVARO, P. (2008): *Universidad y sociedad: proyección y vínculo*. En <http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-283-4438vua.pdf>.

CRISTÓFORO, A. (2002): "La noción de intervención en el marco de la consulta psicológica. Intervenciones siempre?", *Enfoques teóricos del diagnóstico y la intervención en la práctica psicológica* (pp. 29-42). Montevideo: Psicolibros.

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL, Universidad de la República (2011): Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República, Resolución CDC 6/12/2011, Recuperado de: <www.udelar.edu.uy>.

CONTINO, S. (2012): Proyecto de aspirante al cargo de Prof. Adj. del Instituto de Psicología Clínica, aprobado por sesión del Consejo de la Facultad, 30 de octubre de 2013, Facultad de Psicología, Montevideo, UdelaR (inédito).

GIORGI, V. (2005): Coordinadora de Servicios de la Facultad de Psicología (2006), Facultad de Psicología. Montevideo: UdelaR.

MUNIZ, A. (2002): "Conceptualizaciones acerca del diagnóstico y la intervención psicológica. Aportes para un abordaje complejo de la cuestión", *Diagnósticos e intervenciones. Enfoques teóricos, técnicos y clínicos en la práctica psicológica* (pp. 11-27). Montevideo: Psicolibros.

PRIETO, G. (2013): ¿Qué se deben considerar en la enseñanza y el aprendizaje de la clínica vinculada a la salud cuando se utilizan tecnologías? (inédito).

REBELLATO, J. L. (2009): *La contradicción en el trabajo de campo* (pp. 67-80).

RECTORADO UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2010): Hacia la reforma universitaria #10. La Extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de Formación integral. Recuperado de: <http://www.extension.edu.uy/system/files_force/Hacia %20la %20reforma %20universitaria %3A %20la %20extensi %C3 %B3n %20 en %20la %20renovaci %C3 %B3n %20de %20la %20ense %C3 %B1anza.pdf>.

SCEAM (2015): Cuadernos de extensión universitaria: Formulación de proyectos de extensión universitaria, UdelaR, Recuperado de: <www.extension.edu.uy>.

STOLKINER, A. (1999): *La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas*, Recuperado de: <http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/314671/mod_resource/content/1/Contro %20de %20lectura %20T %204 %20- %20La %20Interdisciplina_Stolkiner.pdf>.

TOMMASINO, H. (2014): Vinculación con el medio, compromiso ético de las Universidades, AUGM. Recuperado de: <www.extension.edu.uy>.

ULLOA, F. (1988): *Psicología clínica de adultos*, Escuela Universitaria de Psicología, Universidad de la República. Montevideo: Departamento de Publicaciones CEUP.

Acompañar y sostener el deseo. Otros modos de formarnos en desmanicomialización, autogestión y lógicas colectivas

Natania Tommasino, María Eugenia Viñar, Valeria Cavalli, Dulcinea Cardozo[1]

Resumen

En el presente artículo buscamos construir y comunicar algunos supuestos teóricos y metodológicos de una propuesta pedagógica que realizamos las autoras. En ella cobran especial protagonismo, como antecedentes, las experiencias: *Cine-foro en el Espacio Cultural Bibliobarrio* y *Seminario: "Lógicas colectivas: lectura y multiplicación"*, *en Facultad de Psicología*, que tomamos para pensar aquello que proponemos.

En primer lugar describimos brevemente la propuesta que presentamos a la convocatoria a Proyectos de Innovaciones Educativas de la Comisión Sectorial de Enseñanza. Se trata de un itinerario de formación integral (IFI) en desmanicomialización, autogestión y lógicas colectivas en Facultad de Psicología, donde la implementación del IFI ha presentado dificultades.

Luego nos disponemos a una demora en dos dispositivos: el cine-foro y la multiplicación dramática, haciendo referencia a las experiencias mencionadas. Buscamos visibilizar sus potencias y problematizar dos dimensiones de nuestras prácticas educativas: la epistemológica y la política. Para la elucidación de estas nos resulta ineludible adentrarnos en la dimensión ética.

En definitiva, esta comunicación se vuelve excusa para pensar una propuesta embrionaria, en construcción, así como para compartirla.

1 **Natania Tommasino**: Lic. en Psicología. Mestranda en Psicología Social (UdelaR). Docente del Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, UdelaR. **María Eugenia Viñar**: Lic. en Psicología. Mestranda en Psicología Social (UdelaR). Docente del Instituto de Psicología de la Salud, Facultad de Psicología, UdelaR. **Valeria Cavalli**: Lic. en Psicología. Mestranda en Psicología y Educación (UdelaR). Docente de la Secretaría Académica para la Gestión Integral y el Relacionamiento Nacional e Internacional, Facultad de Psicología, UdelaR. **Dulcinea Cardozo**: Lic. en Psicología. Mestranda en Psicología Social (UdelaR). Docente del Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, UdelaR.

Descripción de una propuesta de itinerario. "Aulas integrales: un espacio de-formación en Bibliobarrio"

La propuesta, presentada a la convocatoria a Proyectos de Innovaciones Educativas de la Comisión Sectorial de Enseñanza, surge a partir de la necesidad y el deseo de implementar dispositivos que orienten y faciliten propuestas de formación integral. Buscamos así consolidar estrategias que potencien la formación en psicología a partir del abordaje por problemas, tomando como base emergentes de nuestros proyectos de investigación, que articulan con el trabajo comunitario. Intentamos promover una formación universitaria capaz de comprender y dar respuesta a problemáticas sociales, que necesita de una permanente indagación y búsqueda de nuevas formas de desarrollar la tarea docente.

> *Una docencia desprovista de los aportes de la investigación y de los datos obtenidos de una práctica concreta está condenada inevitablemente a transformarse en un mero discurso, en una simple retórica vacía de contenido. (Carrasco, 1989).*

En este sentido, trascender el espacio áulico no solo implica reconfigurar el escenario educativo, sino el tipo de encuentro y contrato pedagógico, y el modo de producción y apropiación del saber, enriquecido por la presencia de actores no universitarios. La tríada docente-estudiante-saber/conocimiento se ve necesariamente interpelada por esta presencia e implica para los equipos docentes pensar una propuesta educativa que la integre en el modelo y diseño pedagógico, contemplándose el saber de estos actores en el encuentro. Se favorece un modelo centrado en la formación, en donde "el énfasis no está puesto ni en el docente, ni en el alumno, sino en (...) las relaciones pedagógicas" (Gatti, s/f), que en este caso serán las que se establecen entre docentes, estudiantes y actores no universitarios. Se trata de aulas integrales.

Esta propuesta cobra sentido particularmente a partir de la dificultad que la Facultad de Psicología ha tenido en el proceso de implementación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología 2013 (PELP 2013) para conformar los IFI. Se propone en este caso un itinerario acerca de desmanicomialización, autogestión y lógicas colectivas a través del trabajo en diferentes espacios y momentos de la licenciatura, componiéndose una estrategia para la implementación de espacios de formación integral sucesivos. El escenario educativo, el "aula integral", se desarrolla en el Espacio Cultural Bibliobarrio (ECB), donde confluyen docentes, estudiantes, trabajadores de Bibliobarrio, personas con padecimiento (de lo) psiquiátrico, vecinos del barrio Reducto y otras personas e integrantes de colectivos que asisten a actividades del espacio.

Se articulan como propuestas pedagógicas tres espacios que corresponden a unidades curriculares de carácter obligatorio del PELP, que dialogan desde diferentes dispositivos y posibilitan a los estudiantes la participación por un IFI en la especificidad de los campos de problemas mencionados. Las instancias curriculares de este itinerario son: un espacio de formación integral (EFI) con énfasis en desmanicomialización y un seminario con énfasis en autogestión y lógicas colectivas, en forma consecutiva. Ambos son espacios de enseñanza orientados por la utilización de las herramientas de cine-foro y de la multiplicación dramática, que se constituyen como estrategias didácticas y como herramientas de intervención. Asimismo, estos espacios se articulan con una práctica anual que trabaja mediante el diseño de un proyecto conjunto entre estudiantes, docentes e integrantes de Bibliobarrio, según las necesidades detectadas de la organización y las demandas que pudieran ser elaboradas en el proceso de intervención.

Se prevé que las propuestas sean abiertas a estudiantes de otras disciplinas, favoreciendo la construcción de trayectorias educativas que contemplen la interdisciplina, que es uno de los componentes que sostiene epistemológica y metodológicamente la integralidad.

Bibliobarrio como aula integral

El pensamiento que se une a la experiencia adquiere nuevo vigor, despliega su capacidad configurante. Piensa la potencia inmanente, propia de la multitud relacionante que constituye y nos constituye.
Annabel Lee Teles (2010: 59).

El ECB se crea a partir de una iniciativa estudiantil en el marco del llamado a Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria (CSEAM-UdelaR) en el año 2009. Ha ido generando procesos autónomos hasta constituirse como un emprendimiento socioproductivo autogestionado integrado por personas que han pasado un padecimiento psiquiátrico (lo que dificulta la inserción al mercado laboral tradicional), vecinos del barrio y universitarios de Psicología, Economía y Bibliotecología. El ECB trabaja desde la perspectiva de la desmanicomialización, el cooperativismo, la economía social y solidaria y el desarrollo cultural local; funciona en el Club Social y Deportivo Reducto y gestiona una biblioteca popular, un espacio cultural y una editorial artesanal.

Uno de los objetivos iniciales del proyecto fue romper con el imaginario del "loco" como peligroso, improductivo, discapacitado, intentando problematizarlo y promoviendo una visión diferente de esta población estigmatizada y excluida socialmente. En ese sentido, la desmanicomialización refiere a de-

construir estos imaginarios sociales y es fundamental para lograr una transformación social que permita la integración real de estas personas. El ECB trabaja en un barrio que tiene una carga histórica, simbólica y material sobre la locura dado que en él se encuentra el principal hospital psiquiátrico del Uruguay, único en Montevideo, el Hospital Vilardebó.

Desde el 2011 se realizan actividades culturales: peñas, cafés literarios y cine-foros. Estas surgen a partir de la necesidad del colectivo de proponer espacios de intercambio y encuentro con los vecinos, hacia una mayor apropiación y conformación de un espacio cultural. Se apunta a promover el derecho de acceso a espacios culturales gratuitos, derecho al acceso a la información, el encuentro y el intercambio con la diferencia.

En este espacio vienen llevándose a cabo prácticas estudiantiles de psicología, Bibliotecología, Economía y Diseño, desde el 2012 en adelante, tanto en el marco de cursos, seminarios y EFI, como de prácticas de extensión. Entonces, el ECB se constituye en escenario propicio para la instalación de aulas integrales, es decir, otros espacios para el aprendizaje que aportan a la formación, en tanto proceso que ocurre más allá del aula moderna (Romano, 2010) o tradicional. Se trata de espacios donde se puede poner en juego el conocimiento, que combinan diferencialmente la relación entre enseñanza, aprendizaje y práctica del oficio, habiendo sido esta última desplazada con la aparición del curriculum universitario (Romano, 2010).

En el ECB como aula se propicia el acompañamiento de los avatares del colectivo para la consecución de sus actividades, no solo aportando a estas, sino también constituyéndose como una forma de aprender-haciendo. Se trata de aprender en diálogo y codo a codo con aquellas personas que, activa y cotidianamente, aportan desde diferentes lugares a la búsqueda de transformaciones *moleculares* de la sociedad. Esta manera de formarnos tiene que ver con las dimensiones política y metodológica de la integralidad, que hacen a la transformación. Pero también refiere a las dimensiones epistemológica y pedagógica, es decir, a una forma distinta de producir conocimiento, donde la *praxis* es el principio fundamental para crear condiciones de posibilidad hacia aprendizajes críticos de todos los sujetos involucrados. Se trata no solo de aprehender el oficio profesional desde su práctica y construcción, sino también de producir conocimiento con otros y esto es lo que permite innovar en formatos de enseñanza integrales (Romano, 2010).

Una demora: dos dispositivos

Para proponer tránsitos pedagógicos integrales nos hacemos de metodologías que pueden brindarnos herramientas didácticas con las que hemos trabajado en experiencias anteriores. A continuación presentamos estos antecedentes.

Cine-foro en Bibliobarrio

En ECB desde el 2011 en adelante se han realizado cine-foros periódicamente, articulados con el colectivo Globale a partir del 2012, siendo Bibliobarrio una de las sedes del Festival de Cine que este organiza. El foco de estas actividades ha sido diverso, siempre abordando problemas de relevancia social: baja de edad de imputabilidad, empresas recuperadas, consumo, cooperativismo, salud mental-desmanicomialización, mercantilización de los recursos naturales, entre otras. El lenguaje cinematográfico ha permitido sensibilizar, informar y reflexionar sobre estas temáticas. Estas instancias son integrativas, promueven la participación activa de vecinos, integrantes de colectivos e instituciones, conformándose como espacio de producción de lo social, de pensamiento crítico, por lo que han sido para ECB una herramienta de intervención comunitaria.

El cine en tanto arte puede ser herramienta de emancipación política, social y singular, así como espejo. Un espejo múltiple ya que percibimos a través de nuestra historia y nuestras expectativas (Najmanovich, s/f). La trama de un audiovisual es, en definitiva, tantas historias como espectadores existan. El cine-foro puede ser "un viaje creativo que reconozca la diversidad en todas sus formas y en la legitimidad de los modos de conocer" (Najmanovich, s/f). En ese sentido, a través de él es posible abordar temas y problemas sociales, contribuyendo a comprender mejor qué sociedad construimos, de qué modo y con quiénes.

El espacio de foro permite el encuentro de diversas afectaciones, pensamientos que disparó el audiovisual, generando una multiplicidad de sentidos posibles de lo que juntos se compartió. Este momento de debate e intercambio en Bibliobarrio es intenso e imprevisible por los distintos actores que participan, un espacio de foro donde se cultiva la diversidad, la heterogeneidad y la diferencia como posible.

Así, el cine-foro es una herramienta que puede ser redimensionada en tanto dispositivo didáctico. Existe una tradición en educación de lo que se considera cine didáctico. Incluso hay autores que han denominado "cinema-educación" a la estrategia de incluir cine en el abordaje de temas "sensibles" (como la homosexualidad, multiculturalidad y salud mental, entre otros) en la educación de estudiantes de medicina y salud mental (Alexander, 1995; en Campo-Redondo y Árraga-Barrios, 2005). Dicha estrategia promueve encuentros novedosos, que anidan la diversidad, en la que está "siempre una tensión, y en la tensión está la creatividad, la novedad y el conocimiento" (Najmanovich, s/f). Entonces, estos encuentros no solo cultivan procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también la posibilidad de generar conocimiento, como una construcción dialógica (Rebellato, 1998) que se produce en el vínculo.

Seminario "Lógicas colectivas: lectura y multiplicación"

En el primer semestre del 2016 se desarrolló en Facultad de Psicología un seminario de lectura y multiplicación dramática. Tuvo como objetivo elucidar experiencias grupales y colectivas a partir del texto de Ana María Fernández (2007) "*Las Lógicas colectivas. Imaginarios cuerpos y multiplicidades*".

El seminario intentó producir pensamiento a partir del encuentro, encuentro de cuerpos en acción. La propuesta orientaba sobre algunos ejes teóricos, explícitos en el texto, y otros que surgían de cada encuentro con los estudiantes. De este modo este espacio devenía campo de experimentación. La experiencia se inspiró en los "talleres de producciones grupales" que ha realizado la Cátedra Teoría y Técnica de Grupos I de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, desde la década del ochenta en adelante.

La consigna de trabajo es clara:

> *Ya no se trata solo de enseñar grupos 'grupalmente' sino de crear condiciones pedagógicas que hagan posible producir pensamiento sobre lo grupal, la subjetividad, las instituciones, etc. (Fernández, 2007: 133).*

La modalidad de aprendizaje grupal del seminario toma al propio grupo-clase como sujeto teórico práctico, para la experimentación y la observación de situaciones grupales, de modo de experimentar diversos instrumentos y técnicas, así como la posibilidad de construir líneas de sentidos sobre emergentes grupales que allí se produzcan. El dispositivo pedagógico intenta crear condiciones para experimentar instancias grupales-institucionales por parte de los estudiantes, evita detenerse a indagar cuestiones de lo íntimo-privado y propone reflexionar sobre lo que acontece en esa experiencia para articular con las herramientas teóricas. Se parte de que es imposible la enseñanza sobre grupos sin atravesar experiencias grupales (Fernández, 2007).

Consideramos que este dispositivo para enseñar provoca a los estudiantes un estar distinto en la institución, otro modo de estar en clase: descalzos, en el piso, en ronda, moviéndose. Pensamos al ritmo de lo que hacemos (Fernández Christlieb, s/f). Este hacer diferente, en movimiento, genera algo del orden de lo novedoso, *fuerza pensamiento* (Deleuze, 1972); provoca a pensar de otro modo sobre cómo pensamos y sobre cómo producimos pensamiento. Estas provocaciones pueden devenir potencias.

El aporte del psicodrama, especialmente de la multiplicación dramática desarrollada por Pavlovsky y Keselman (2006), transversaliza todo el estar del seminario. Interesa particularmente desarrollar la potencia de este saber, que al decir de los autores "no es solo una técnica sino una manera de re-pensar

el dispositivo grupal" (Pavlovsky y Kesselman, 2006: 47). El psicodrama y la multiplicación dramática desde sus bases teórico-filosóficas proponen el encuentro como el *entre*, "la posibilidad de vivir y experimentarse mutuamente" (Moreno, 1993: 337) y propone la acción como concepto para pensar la salud de un sujeto. Nos provee de herramientas de acción para indagar sobre la potencia de los encuentros, en este caso en un dispositivo pedagógico y didáctico. Consideramos que estos desarrollos nos auxilian para producir "dispositivos que dispongan a..." (Fernández, 2007: 154), producir diferencia, diversidad de sentidos, suspender la interpretación y romper la lógica de la representación.

> *La multiplicación dramática invita a improvisar situaciones escénicas evocadas a partir del despliegue de una primer escena poniendo de manifiesto la producción de significaciones de un pequeño grupo atravesado por la dimensión institucional y socio-histórica. (Fernández, 2004: 147).*

¿Cuatro potencias?

Aquí se enuncian algunas potencias de ambas experiencias de forma conjunta, ya que, aunque con sus particularidades, construimos conexiones de sentido sobre lo que producen. Estas potencias no son estancas, una no empieza donde termina la otra, sino que se interconectan y suplementan. Ellas reafirman y fundamentan algunos de los planteos ya realizados.

I. La posibilidad de visionar o leer conjuntamente fuerza pensamiento.

El pensamiento es una acción política, porque es una posibilidad de resistencia de accionar lo impensado, habilitando una posible ruptura al pensamiento de lo uno, dando lugar a lo distinto, lo novedoso, lo otro.

> *Pensar comienza con la diferencia, introduce un punto de vista diferente al que existe, provoca ruptura y por ello un pensamiento novedoso carece de presupuestos. En este sentido nos dirá Deleuze que el acto de pensar es una creación antes que una posibilidad natural, y que la filosofía se asemeja mucho más al arte de lo que la tradición ha admitido. (Álvarez, 2007).*

Provocar múltiples miradas de un único texto o audiovisual permite trabajar desde la *problematización* (Foucault, 1999) como modo de pensamiento. A su vez, verlo o leerlo juntos, en voz alta y pausada, dispone de otra manera a la problematización, es diferente a la lectura que cada uno puede hacer solo. La problematización posibilita sostener un pensamiento crítico que busca

comprender razones y formas en las que se construye una "evidencia, cómo es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse, como aproblemático" (Ibáñez, 1992). La función principal de la problematización es desnudar los procesos que llevan a la obviedad y la seguridad de esa evidencia.

II. Producir y aprender desde la inconformidad e incomodidad.

La potencia del encuentro implica producir pensamiento desde diversos modos de pensar, sentir y hacer junto con otros. Las nociones de inconformidad e incomodidad nos permiten construir y sostener un pensamiento crítico sobre nuestras prácticas, elucidándolas, historizándolas, desescencializándolas (Fernández, 2007).

> *La inconformidad deviene crítica de las formas establecidas: esa locura de las imágenes instituidas como realidad. Crítica como posición descentrada que interroga por qué lo que es, es así y no de otra manera o que pregunta cómo es el mundo en el que determinadas formas han sido posibles y otras no (Percia, 2010: 16).*

Nos lleva a preguntarnos: ¿por qué se ha construido el loco como peligroso o la propia noción de locura?, ¿por qué un salón sin sillas, al que se entra descalzo, es el "salón corporal"? (¿acaso no hay cuerpos en aquellos donde hay sillas?). Deleuze y Guattari, desde el esquizoanálisis, han trabajado el modo en cómo las instituciones modulan y producen modos particulares de pensar, sentir y hacer. Sostener prácticas que cuestionen los modos en cómo nos construimos institucionalmente es una tarea colectiva. Los dispositivos mencionados apuestan a crear encuentros colectivos, a cuestionar nuestros modos de experimentar la vida, a resingularizarnos (Guattari, 2015) colectivamente.

Por otro lado, sostener la incomodidad como método de trabajo, significa hacer de la incomodidad una herramienta, no sentirse intelectualmente cómodo con las propias evidencias, provocar la incomodidad. De este modo las prácticas investigativas y de intervención tendrán un carácter de experimentación, atravesando fronteras disciplinares y pensando en el límite de lo que se sabe (Fernández, 2007).

Trabajar con otras metodologías, "trabajar con dispositivos grupales pone en acto una serie de cuestiones metodológicas que se desmarcan de instrumentos metodológicos tradicionales en la investigación cualitativa (la entrevista, el registro etnográfico, etc.)" (Fernández, 2007: 154).

III. Somos agenciamientos colectivos de enunciación.

Visibilizar lo que Guattari denomina como "todos somos grupúsculos", en tanto afirma a la subjetividad como subjetividad grupal que no se encierra en un yo. Los dispositivos grupales operan muchas veces como espacio para construir sujetos en acto. Lo grupal como performatividad no antecede a las prácticas que condiciona. El sujeto, y su captura en individuos con identidades clausuradas, no posee una existencia previa a las acciones que lo conforman. En lo performático se gesta el desvío y la fricción, la potencial subversión de lo cierto. Lo grupal puede desplegar estos desvíos, porque aparece como un espacio de despliegue del conflicto, un laboratorio de encuentros y experimentación (Berriel, 2004).

> *Cuando nos encontramos con un cuerpo que conviene a nuestra naturaleza y cuya relación se compone con la nuestra, se diría que su potencia se suma a la nuestra; nos afectan las pasiones de alegría, nuestra potencia de acción ha sido aumentada o auxiliada. (Deleuze, 2009: 39).*

A su vez, Lee Teles plantea que el entrecruzamiento de distintas prácticas (por ejemplo filosofía, artes, ciencias), en nuestro caso prácticas artísticas y académicas, pueden dar lugar a la creación de colectivos de producción, lo que provoca una potencia intensiva en cada uno de sus integrantes.

> *Son el efecto de una espontaneidad rebelde y se mantienen como tales, gracias a una labor crítica y creativa. (Lee Teles, 2007: 200).*

IV. Son dispositivos que disponen a estar en la diferencia a la vez que la producen.

Implican un pensamiento político acerca de cómo estar con los otros y sobre cómo estar con la diferencia.

> *Tal vez de lo que se trata, en estos tiempos de interactividad, es abrir nuestra experiencia a un mundo donde quepan muchas experiencias, distintas. (Najmanovich, s/f).*

> *Los dispositivos de multiplicación dramática ponen en acto ya no la noción de diferencia como alteridad sino que producen diferencias y en tal hacer multiplican multiplicidades. Ya no se trata de resaltar los méritos de lo heterogéneo sino de producir heterogénesis, es decir, se trata de dispositivos que producen diferencias provocadas por la construcción de otras diferencias. (Fernández, 2007: 276).*

En ECB la convocatoria es el cine o una temática en particular. Las personas que se encuentran y que habitan un mismo territorio son diversas en edad, experiencias, historias de vida. El debate-foro habilita no solo el compartir ese momento juntos, sino también que se genere algo nuevo desde el espacio de intercambio, entretejiéndose nuevas ideas y potenciándose pensamientos, desde la diferencia.

> *Es preciso generar un ámbito de problematización que atienda a modalidades existenciales individuales y colectivas capaces de afirmar la mutua pertenencia entre lo individual y lo colectivo, la no jerarquía entre los seres, como así también modalidades productivas inmanentes que aseguren el despliegue de la potencia de la singularidades individuales y colectivas. (Lee Teles, 2007: 199).*

Una imagen para un pensamiento: política epistemológica del encuentro

Estos dispositivos nos interpelan en nuestro rol docente, en nuestras formas de enseñar, y también invitan a una crítica en torno a cómo hemos aprendido. En definitiva, nos desafían en algunas dimensiones de nuestra práctica educativa, en un nivel epistemológico y político. ¿Cómo pensamos estas dimensiones?

Ibáñez (2001), en su texto "*Fondear en la objetividad o navegar hacia el placer*", plantea que la única transformación social posible es la transformación de nosotros mismos, de nuestras características. A partir de su pregunta: "¿Qué es lo que nos mueve a investigar?", y por medio del socioconstruccionismo como paradigma de conocimiento, el autor nos invita a comprender que investigar para transformar no parece ser una afirmación simple.

> *La sociedad no es una bola de billar y si aceptamos la validez del principio de complejidad (...) entonces tenemos que pagar el precio de renunciar a creer que podemos modificar la realidad social a partir del conocimiento que sobre ella consigamos elaborar. (Ibáñez, 2001: 33).*

Sin embargo, sí podemos decir que la realidad resulta del modo en que nosotros producimos conocimiento sobre ella, nuestra reflexividad es la herramienta para acceder a dicho conocimiento, pero también el límite de ese acceso. Parece entonces que lo que nos queda es conocer el modo en que producimos la realidad, conocernos en nuestras características, encontrarnos en nuestros pensamientos y en cómo se han producido. Para eso necesitamos pensar y desear pensar.

> *El placer es precisamente lo que nos queda para fundamentar nuestro compromiso con la investigación. El placer de pensar, el placer de entrar en el juego de la confrontación y del intercambio de saberes con los demás. (Ibáñez, 2001: 36).*

Es decir que precisamos los encuentros con los otros. Pero, ¿qué implica pensar?

> *Pensar, pensar de verdad, seriamente y profundamente es, necesariamente, cambiar de pensamiento. Después de haber focalizado intensa y productivamente nuestro pensar sobre una cuestión determinada, no podemos seguir pensando acerca de ella lo mismo que antes de haberla sometido a esa interrogación. Pensar, decía nuevamente Foucault, es siempre cambiar de pensamiento. Y como lo que somos no es independiente de lo que pensamos, pensar es ponernos en trance de cambiarnos nosotros mismos, es adentrarnos en la aventura de devenir constantemente "otro" de lo que somos. (Ibáñez, 2001: 36).*

El encuentro insiste para constituirse como una imagen para un pensamiento. Una imagen que pone estas dos dimensiones —epistemológica y política— a su merced.

En tiempos de hipervelocidad, de hiperestimulación, de nuevas formas de comunicación, instalar encuentros se vuelve un desafío. Tal como plantea el filósofo Bifo (Berardi, 2015), hoy nos enfrentamos con el problema político de recuperar el placer de encontrarnos, "el placer de la relación con el cuerpo del otro. ¿Cómo podemos re-erotizar la comunicación social?" (Berardi, 2015).

Sin pretender agotar la pregunta, que nos interpela, desde nuestra función docente nuestra posición es apostar a crear las condiciones de posibilidad para el encuentro. Construir escenario y disposición, así como deseo, producir demora a la espera de un acontecimiento. Desde esta perspectiva todo acto docente es para nosotras a la vez un acto político y ético. Es político en tanto instituyente. Es ético porque hay una práctica concreta puesta en juego que no es *a priori*, como hemos dicho, es en tanto acción, desde metodologías asentadas sobre los procesos, sus movimientos y despliegues, y la ineludible reflexividad en torno a los mismos. Parte de entender el aprendizaje en términos de proceso, que solo puede ser acompañado por el docente, no dirigido. La ética refiere al encuentro, a sostener en el deseo.

Esto no elude la responsabilidad docente, sino que la complejiza, la vuelve objeto de reflexión constante y, desde nuestra apuesta, colectiva.

Un itinerario que insiste

¿Por qué consideramos que estas dimensiones —ética, política y epistemológica— se ponen en juego en la insistencia de proponer un itinerario, y este en particular?

En relación a la dimensión ética, un IFI habilita la posibilidad de encuentros continuados con los estudiantes que, de desearlo, sigan vinculándose a un campo-tema y a una metodología que los potencia. Abre la posibilidad de construir trayectorias singulares sobre desmanicomialización, autogestión y lógicas colectivas y también de transitar dispositivos que promueven la emergencia de los afectos.

Un itinerario nos permite a todos los actores involucrados y a la institución construir desde acumulados de lo producido. Es decir, la dimensión epistemológica lo atraviesa, en tanto un itinerario permite generar condiciones temporales, continuidades y demoras, esenciales para los aprendizajes y la producción de conocimiento. El conocimiento se produce en el encuentro y en la posibilidad de demorarse en este; se construye desde los diálogos múltiples que este encuentro posibilite. Se trata de una forma desafiante y creativa de responder a un problema: el de la dimensión temporal.

> *El problema de la diferencia entre los tiempos institucionales y los tiempos de los aprendizajes y de la producción colectiva. Hablamos desde la vivencia, desde la necesidad de un tiempo para los encuentros en el sentido spinoziano, en el que es posible que el encuentro potencie o no a las partes, en tanto se trata de juegos de afectación entre ellas. (...) La producción colectiva (...) implica que ese proceso sea aún más complejo. (Viñar, y Cavalli, 2015: 59).*

Conciliando estos tiempos surge la posibilidad efectiva de transformarnos, en relación, por lo cual un itinerario conecta con la dimensión política ya desarrollada.

El desafío de atrevernos

Este artículo no es más que un atrevimiento, un ejercicio de pensar una propuesta que es embrionaria. Por ello puede parecer que el texto no da cuenta de dos experiencias articuladas, cuya sinergia requiere maduración, que implica aún mayores demoras. Sobre todo se necesita del desarrollo efectivo de la experiencia, ya que pensamos en acto. Sin embargo, nos animamos a reflexionar en torno a la propuesta, como excusa para seguir construyéndola juntos.

Consideramos que el cine-foro y la multiplicación dramática pueden ser sinérgicas y potenciarse para trabajar el estigma de la locura y abordar formas de organización y trabajo a las que no estamos acostumbrados. Trabajar con otros, con aquellos protagonistas de acciones para la desmanicomialización y la economía solidaria, es radical en cuanto a los encuentros que permite. Creemos que hacerlo mediante la palabra, mediante los debates que el cine puede desplegar, se complementa con el trabajo desde los cuerpos, desde lo que a veces el pensamiento racional calla pero la espontaneidad dice a gritos.

Para concluir, la propuesta que realizamos nos desafía como docentes, nos desafía al intercambio y al cambio, a la estrategia que sale, reflexividad mediante, de los márgenes de un plan. En definitiva, nos invita a caminar con los sentidos y el pensamiento abiertos, merodeando la incertidumbre del encuentro donde esa chispa, algo de lo novedoso, puede anidar...

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, E. (2007): "La imagen del pensamiento en Gilles Deleuze. Tensiones entre cine y filosofía", *Observaciones filosóficas*, n.º 5. En: <http://www.observacionesfilosoficas.net/laimagendelpensamiento.html>.

BERARDI, F. (2015): *La amistad es la manera de salir de la explotación actual*. Recuperado de: <http://www.eldiario.es/catalunya/diaricultura/franco_berardi_-bifo-amistad-manera-salir-explotacion-actual_6_444865529.html>.

BERARDI, F. (2008): *¿Quién es y cómo piensa Bifo? Capitalismo y subjetividades*. La vaca. Recuperado de: <http://www.lavaca.org/notas/quien-es-y-como-piensa-bifo/>.

BERRIEL, F. (comp.) (2004): *Grupos y sociedad. Intervención psicosocial y discusiones actuales*. Montevideo: Nordan Comunidad.

CAMPO-REDONDO, M.; ÁRRAGA-BARRIOS, M. (2005): "El cine-foro: estrategia didáctica en la generación de ingresos propios", *Revista Venezolana de Gerencia*, 10 (30), 247-266 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29003005>.

CARRASCO, J. C. (1989): "Extensión, idea perenne y renovada", *Revista Gaceta Universitaria*, 2 (3).

DELEUZE, G. (2009): *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.

DELEUZE, G. (1972): *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.

FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, P. (s/f): *Psicología estética de la situación social*. Ciudad de México: inédito.

FERNÁNDEZ, A. M. (2007): *Las lógicas colectivas*. Buenos Aires: Biblos.

FERNÁNDEZ, A. M.; LÓPEZ, M.; OJÁM, E.; IMAZ, X. (2004): "Los imaginarios sociales. Del concepto a la investigación de campo", *Tramas*, 22. 145-179.

FOUCAULT, M. (1999): *Estética, ética y hermenéutica: Obras esenciales*, volumen III. París: Paidós.

GATTI, E. (s/d): *Una mirada a la EAD*. S/d. Recuperado el 12 de mayo de 2016 de: <http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02/135.pdf>.

GUATTARI, F. (1992): *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantiales.

GUATTARI, F. (2015): *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantiales.

IBÁÑEZ, T. (2001): "¿Fondear en la objetividad o navegar hacia el placer?", *Athenea digital*, 0. 31-38. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34075/351688>.

IBÁÑEZ, T. (1992): "Cómo no ser construccionista hoy en día", *Revista de Psicoterapia* III, (12), 245-257.

IÑIGUEZ, L. (2014): *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: UOC.

LEE TELES, A. (2007): *Una filosofía del porvenir. Ontología del devenir, ética y política*. Montevideo: Espacio de pensamiento.

LEE TELES, A. (2010): *Política afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*. Entre Ríos: Fundación la Hendija.

MORENO, J. (1993): *Psicodrama*. Buenos Aires: Lumen.

NAJMANOVICH, D. (s/f): Qué vemos cuando vemos [filmación de conferencia]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=t_LzznJxur4>.

PAVLOVSKY y KESSELMAN (2006): *La multiplicación dramática*. Buenos Aires: Atuel.

PERCIA, M. (2010): *Inconformidad arte política psicoanálisis*. Lanús: La Cebra.

REBELLATO, J. L. (1998): "La dimensión ética de los procesos educativos", en Jiménez, L. (comp.): *Cruzando umbrales. Aportes uruguayos a la psicología comunitaria*. Montevideo: Roca Viva.

ROMANO, A. (2010): "Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica", en CSEAM: *Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuaderno de Extensión* nº 1. Montevideo: Extensión Libros.

VIÑAR, M. E. y CAVALLI, V. (2015): "Acercarse para mirar, hacer para aprender. Desafíos de la formación integral en espacios curriculares de ingreso", *InterCambios 2*.

Aprendiendo integralidad con la Red de Trabajadores Comunitarios de Salud

Luis Emilio Giménez[1]

Introducción

Esta comunicación se basa en el proyecto de cooperación entre la organización social Red Nacional de Trabajadores Comunitarios de Salud (en adelante: Red) y docentes del Instituto de Psicología de la Salud[2] y del Programa APEX, con participación de estudiantes de Psicología, desarrollado durante los años 2012 y 2013. El disparador se ubicó un año antes, en un panel sobre Participación en Salud del 6.º Congreso Multidisciplinario de Salud Comunitaria del Mercosur, cuando una representante de la Red expresó la necesidad de recuperar la historia de esta organización y de sintetizar los aprendizajes acumulados, a modo de legado del protagonismo comunitario en salud.

El planteo, realizado con una intensa carga emotiva, impactó en los asistentes, quienes en buena parte conocían su historia de compromiso social. Se trataba de una organización que, desde el año 1991, reunía a trabajadores comunitarios en encuentros anuales y con una Secretaría permanente de cinco personas. Sus integrantes estaban vinculados a servicios, tanto públicos como comunitarios, que desarrollaron actividades de promoción y de primer nivel de atención en salud en todo el Uruguay. El pedido despertó el interés de docentes de Psicología para formularla como propuesta integral que articulara extensión, investigación y enseñanza. En diálogo con la Secretaría se acordó un proyecto conjunto que incorporó a 48 estudiantes de grado de Psicología inscritos en dos grupos prácticos de una asignatura curricular.[3]

---

1 **Luis Emilio Giménez**: Prof. Agdo. Instituto Psicología de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Especialista de Posgrado en la Problemática del Uso Indebido de Drogas, Universidad de Buenos Aires. Doctorando en Estudios Sociales en América Latina, Universidad Nacional de Córdoba.

2 Durante el tiempo en que se desarrolló la experiencia se procesó la reestructura de la Facultad de Psicología, que implicó la desaparición de las Áreas y la creación de Institutos. Los docentes vinculados al proyecto pertenecían al Área de Salud y pasaron a integrarse al Instituto Psicología de la Salud.

3 Los estudiantes que participaron en la experiencia fueron: Aguiar, Tanya; Alonso, Liliana; Alonzo, Rossana; Ayala Zelayes, María Emilia; Barca, Magdalena; Barone, Clara; Basile, Gastón; Belén Giacosa, María Josefina; Benítez Villar, Yannine; Berneche, María Eugenia; Bragunde, Fabián; Brera Santos, Sofía; Brioso, Martín; Burghi, Ana; Carratú, Magdalena; Casas Álvarez, Federico; Castañeda, Rodrigo; Castelo, Virginia; Dávila, José Gabriel; De la Llana Sbrocca, María Florencia; Dutra,

Objetivos

En lo global se apuntó a que la recuperación histórica de experiencias de participación en salud resultase un aporte valioso en la coyuntura de cambios en el sistema de salud del país. La creación del Sistema Nacional Integrado de Salud en el año 2007 (Ley 18.211) supone cambios en los modelos de financiamiento, gestión y atención, donde la participación es un principio orientador. Se consideró que conocer las experiencias que desde tiempo atrás venían bregando en la cuestión, contribuiría a una mejor comprensión de las dinámicas presentes en dichos procesos, sus avances, retrocesos, facilitadores y obstáculos. En tanto el proyecto apuntaba a integrar acciones en las tres funciones universitarias, se definieron objetivos generales comunes y objetivos específicos por función, los que debían guardar la debida consistencia y coherencia entre sí, configurando un sistema de objetivos en retroalimentación sinérgica.

Como objetivos generales: a) aportar a la recuperación histórica y valoración de la experiencia de la Red Nacional de Trabajadores Comunitarios de Salud, desde la perspectiva de sus protagonistas; b) profundizar en la comprensión del papel de la Red Nacional de Trabajadores Comunitarios de Salud en la historia de la participación organizada en salud en el Uruguay, contribuyendo al proceso actual de reformas.

Desde la enseñanza, el proyecto se anidó en el curso Niveles de Atención en Salud contribuyendo a sus objetivos:

> *(1) Brindar al estudiante los elementos necesarios a los efectos de reconocer, analizar y articular las siguientes dimensiones: (a) Las características actuales y la dinámica de los cambios en la organización sanitaria de nuestro país, desde una perspectiva socio-histórica. (b) La estrategia de APS, los niveles de prevención y las estrategias de acción pertinentes en cada nivel. (2) Brindar al estudiante elementos introductorios a la intervención e indagación social, con metodologías acordes a los lugares y ejes temáticos propuestos. (3) Promover en el estudiante el análisis crítico de la problemática sanitaria, desde una perspectiva que integre las distintas dimensiones que componen la misma. (NAS, 2012).*

Florencia; Galeano, Deborah; Gamio, Eloísa; García, Leticia; Gómez, Verónica; Iturrioz, Erika; Lancieri, Luciana; Lizasuaín, Pía; López, María de las Mercedes; Martínez, Camila; Méndez, Victoria; Mingroni, Samara; Navia, Ignacio; Neiretter, Claudia; Pereira, Pedro; Pereira, Carlos; Pérez, Karen; Piñeyrua, Stephanie; Rimoldi Vignoly, Lucía; Rodríguez, Melissa; Serena, Patricia; Sánchez, Jonathan; Segantini, Lucas; Semenzin, Andrés; Silveira, Valentina; Soria, Lucía; Valdez, Santiago; Varela, Florencia; Vigo, Melina; Vitabar, Alexandra.

Desde la investigación se propuso iniciar un trabajo de indagación orientado a: 1) comprender la significación personal que ha tenido para sus protagonistas el proceso de participación en la Red de Trabajadores Comunitarios de Salud; 2) contribuir a la reflexión y aprendizaje colectivo, a la síntesis histórica de la experiencia del movimiento y a la trasmisión de su legado; 3) recoger las percepciones sobre la Red y sus protagonistas por parte de actores que han interactuado con ella desde los ámbitos comunitarios locales y desde la institucionalidad del sector salud.

Respecto a la extensión universitaria, quedaron definidos los siguientes objetivos específicos: 1) responder al pedido de la propia organización, acerca de su necesidad de sistematizar 20 años de trayectoria, realizando un trabajo planificado y evaluado en forma conjunta y dialógica; 2) apoyar la realización del 20.º Encuentro Nacional de la Red, a concretarse en Florida, el 6 y 7 de octubre de 2012; 3) aportar metodológica y conceptualmente desde la Universidad al abordaje de la temática central del 20.º Encuentro Historia del Trabajador Comunitario, Bienestar, Ocio y Recreación en el Adulto Mayor; 4) contribuir al proceso formativo de los estudiantes de Psicología, a partir de su contacto directo con experiencias de participación en salud de extensa trayectoria y las vivencias de sus protagonistas.

Descripción de la experiencia

Durante todo el proyecto se realizaron reuniones con la Secretaría de la Red, en las que se fue construyendo el vínculo de reflexión colectiva sobre el quehacer. Proceso clave y delicado, en tanto la Red, en su origen e historia, era especialmente cuidadosa de sus espacios y tendía a limitar la concurrencia de agentes externos. La apertura y el proceso de construcción conjunta que se fue realizando constituyeron un valor en sí mismo, expresivo del diálogo de saberes y el respeto por la autonomía de los sujetos e incluyó la evaluación de lo realizado y la proyección de acciones a futuro.

Los estudiantes involucrados conocieron personalmente a las integrantes de la Secretaría en un plenario de intercambio sobre la trayectoria de la Red. Posteriormente, con la coordinación de los docentes, se organizaron por tareas en 9 equipos, contando con un espacio de discusión semanal y presentando sus trabajos finales escritos, actividades con valor curricular. Uno de los equipos participó en el 20.º Encuentro Nacional de la Red (octubre del 2012) en Florida donde, por la temática y lo solicitado, se incorporaron docentes de recreación del Programa APEX-Cerro. La concurrencia al Encuentro tuvo financiamiento de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y supuso la articulación de dos servicios universitarios y de docen-

tes provenientes de distintas disciplinas. El Encuentro convocó a trabajadores comunitarios de varios departamentos del país y fue una rica oportunidad de intercambio y participación.

Varios equipos revisaron un voluminoso y desordenado material original cedido por la Secretaría, que incluía documentación, inscripciones a encuentros, papelógrafos, fotos, correspondencia, folletos, afiches y evaluaciones de actividades. Otros equipos analizaron 3 entrevistas y registros de 2 grupos focales con participantes de la Red, provenientes de un proyecto de investigación anterior referido a la participación comunitaria en salud. Los docentes realizaron nuevas entrevistas, una que se mantenía en la Secretaría y otra que ya no la integraba, que fueron analizadas por estudiantes. Mientras que otros equipos mantuvieron entrevistas a informantes calificados externos pero vinculados a la Red: 3 agentes comunitarios, 3 profesionales, 2 políticos y un integrante de un movimiento de usuarios de salud.

A comienzos de 2013 los docentes sistematizaron los trabajos entregados por los estudiantes y se redactó un primer informe, que fue compartido con la Secretaría y presentaba la síntesis de lo realizado, la cronología, los participantes, el análisis, algunas interpretaciones y la propuesta de reflexionar sobre los escenarios posibles de futuro. El punto crítico lo constituía la continuidad de la Red y las condiciones en las que procesar un eventual cierre. El cansancio personal y el desánimo generado por la baja respuesta del resto de los integrantes inclinaban hacia la asunción de un límite de la experiencia con la autodisolución de la organización. Sin embargo, dado el valor que otorgaban al proceso realizado, aceptaron la propuesta de realizar un evento público en el que se difundiera esta sistematización y a la vez se socializara un reconocimiento público a la Red. Esta idea fue sugerida de los estudiantes y buscó avalar la trayectoria personal y colectiva, y a la vez valorizar los aprendizajes generados. El Congreso de Extensión que se desarrolló en noviembre de 2013 en Montevideo, fue el marco elegido para un panel en el que se presentó el proceso y las conclusiones, donde participaron las integrantes de la Secretaría, dos estudiantes y el Ministro del Desarrollo Social. El evento contó con una significativa concurrencia y logró un armonioso equilibrio de reflexión, emotividad y reconocimiento colectivo.

Resultados

Tomando las distintas fuentes emergen algunos aspectos significativos.

La afirmación de una identidad

Desde el surgimiento de la Red, la cuestión identitaria estuvo en el centro de atención: ¿qué es y qué no es un trabajador comunitario?, ¿cuál es su rol?, ¿cómo se relaciona con los profesionales de la salud? Al principio los agentes comunitarios estaban ligados fuertemente a los servicios de salud y a sus profesionales, la creación de una Red que los vinculara no fue una simple derivación, sino que tuvo que darse un catalizador. Acontecimiento que en el relato fundacional remite al inicio de los años noventa, cuando en un evento llamativamente sobre participación se niega la palabra a algunos trabajadores comunitarios presentes, lo que los lleva a buscar su propio espacio fuera de los canales del sistema y de la circulación del saber y el poder técnicos.

La Red se creó para superar el sentimiento de exclusión y buscó generar un ámbito autónomo de pertenencia que, excluyendo a los profesionales, fortaleciera su identidad. En paralelo se reafirmaba a la salud como un campo de intervención desde la participación ciudadana y más allá del modelo medicalizado. A partir de una motivación aparentemente reactiva, se construyó un espacio definido por una identidad y un rol propios, que se afianzaría con los años.

La Red quedó constituida a partir de la organización de encuentros anuales, donde se combinaban el conocimiento personal, el intercambio de experiencias y la formación en distintas temáticas, con el sentido de desarrollar las capacidades de aporte de cada participante a sus tareas cotidianas, como nexos entre los técnicos de salud y los barrios. Llegó a nuclear a más de 90 grupos de trabajadores comunitarios con presencia en servicios de salud de todos el país. A la condición inicial vedada a la participación de profesionales, le fue sucediendo una progresiva flexibilización, aunque siempre cuidando que el protagonismo se ubicara en los trabajadores comunitarios. En el camino de la definición del rol, la motivación por no ser "mano de obra barata" o meros "auxiliares" condujo a la preocupación por la capacitación, que les permitió resignificar el vínculo con los profesionales que apoyaban en ese esfuerzo, al mismo tiempo que autovalorarse, efecto que se hizo especialmente notorio en aquellos más involucrados en la coordinación. El proceso de autovaloración supone el cuestionamiento a formas de opresión internalizadas que condena a los sujetos a un lugar subalterno, por lo que lograr el reconocimiento entre

iguales y consigo mismo fue parte medular de la conformación de la Red y de la identidad de los trabajadores comunitarios.

El análisis de las notas de prensa, cartas y solicitudes presentadas ejemplifica la evolución del vínculo con los técnicos. Para los primeros encuentros se hallaron artículos de prensa que ponían énfasis en que se trataba de una instancia exclusivamente para trabajadores comunitarios, que buscaban compartir sus experiencias y definir su rol. En la medida que la Red se fortalece, se observa una mayor apertura y empiezan a invitar a algunos profesionales, pero en un marco delimitado por los trabajadores comunitarios. Esto también se refleja en comunicaciones de prensa que destacan la búsqueda de una "mayor integración entre técnicos y agentes comunitarios". En una entrevista en el diario *La República* del 17 de mayo de 1994 las trabajadoras comunitarias Dolis Aparicio y Blanca Trindade afirman que:

> *El técnico se ha bajado del caballo (…) ya no te habla con palabras difíciles sino que habla para que la persona entienda lo que está diciendo (…) es un técnico que oye, que tiene la voluntad y el tiempo para oír.*

La participación y la comunicación en la Red

Del análisis de los materiales y la propia observación de la forma de trabajar de la Red, se pudo identificar una metodología con eje en lo participativo y la comunicación horizontal. Muchos papelógrafos recogen productos de dinámicas grupales en diversos talleres de formación e intercambio y permiten una aproximación a su modo de operar y a sus intereses. Los temas refieren a una concepción de salud no restringida a lo biomédico, en tanto van explicitándose distintas dimensiones: calidad de vida, educación, familia, medio ambiente, derechos humanos, mujer, infancia y adolescencia, tercera edad, la propia Red. El enfoque subraya la comprensión desde su multidimensionalidad e interrelación de componentes. En ese esfuerzo se destaca la capacidad de autorreflexión crítica y la apertura para identificar los procesos de cambio, visualizando aspectos positivos y negativos. Varios temas se vinculan con transformaciones culturales: los cambios en las familias, el rol de la mujer, la relación con los niños y adolescentes, el lugar del cuerpo.

La mayoría de los participantes son mujeres y es interesante la autopercepción y el reconocimiento de derechos que poseen. Un papelógrafo con humor interpela sobre "cómo ser mujer y no morir en el intento"; se preguntan, por ejemplo, "¿los deberes en la casa?" o formulan consignas "Mujer: di No, sin sentirte culpable". Los papelógrafos permiten reconstruir cómo los cambios

socioculturales afectaban el posicionamiento de los participantes y entender los encuentros como espacios para ayudar a procesarlos intersubjetivamente.

Los registros testimonian una forma de trabajo donde lo participativo, la interrelación, el involucramiento colectivo y el rescate de lo lúdico-recreativo resultan sustanciales. Hay palabras que se repiten con frecuencia: respeto, comunicación, compartir, conciencia, escucha: "orejas grandes, boca chica". Se habla del "valor del juego", el rescate del sentir, "comunicar sin invadir" y una metáfora significativa: "aprender a hablar con los ojos". Son palabras e imágenes que muestran actitudes y ponen en juego la convicción de tomar ciertos valores como método de trabajo. En particular interesa rescatar una muy frecuente, que no es muy utilizada por los técnicos: "amor". Expresa la integración de la dimensión afectiva en el quehacer y tal vez explique las singularidades del abordaje de los trabajadores comunitarios.

Hay un hincapié en partir de comprender las realidades locales, en plural, como requisito para poder responder a ellas. En este sentido, varios papelógrafos mapean problemas, vinculan causas y efectos, procuran incorporar entendimiento a las prácticas. También delinean respuestas, que en su mayoría pasan por la promoción de lo positivo: calidad de vida, educación y hábitos saludables. Se registran propuestas de acción comunitaria, con énfasis en la unidad, trabajar con los vecinos (y no "para" ni "hacia"), la coordinación de los actores locales, el trabajo en red, la organización.

En menor medida se mencionan acciones de "presión" sobre actores con responsabilidad, de modo de "lograr que las autoridades no hagan oídos sordos y se comprometan con los problemas de la gente". Muchos materiales trasmiten un ánimo festivo; la gravedad de los problemas no les impide un acercamiento lúdico, una forma distinta y disfrutable de aprehenderlos, explicarlos y abordarlos. Dibujos, canciones, nombres y expresiones muestran un clima donde el disfrute se combina con la reflexión conceptual y los acuerdos de trabajo. "Disfrutamos haciendo tareas sociales", afirma un papelógrafo de quienes se autodenominaron "Grupo Alegría".

Se tomaron en cuenta los registros de asistencia y los formularios de evaluación de los encuentros nacionales. Su poca rigurosidad e insuficiente formalización resultó un límite para su sistematización, pero fue posible comprobar la asistencia mayoritariamente femenina, con importante concurrencia de personas del interior del país, en un número que fue variando (tendencia en general descendente a partir del 10.º Encuentro) y que encontró su pico máximo en el año 2006 con 116 participantes. Hasta 2008 se registraron 902 asistentes, que cubre un número menor de personas, dado que muchos lo hicieron en más de una instancia.

Las evaluaciones posibilitaban reafirmar lo hecho, ajustar y reprogramar de acuerdo a las expectativas. En general muestran conformidad con las temáticas y con la forma de abordarlas, destacan la organización de las actividades y del tiempo. Su lectura permite reconstruir el ánimo entusiasta de los encuentros y cómo al finalizar cada uno se fortalece la identidad colectiva y la pertenencia a la Red. Se destaca el interés por los efectos a nivel vivencial y las respuestas trasmiten el significado humanamente positivo de las experiencias: "me sentí espléndida", "estoy feliz". Otras cuestiones críticas se reiteran año a año, como la necesidad de difundir más la Red, integrar a más personas y convocar a los jóvenes, que también se planteó en el último encuentro. Los problemas de difusión parecen constantes y el logro de mayor participación e involucramiento comunitario siempre están presente. En otros aspectos la Red muestra capacidad de aprendizaje, al incorporar las temáticas sugeridas en el año previo o atendiendo los reclamos de mejorar la infraestructura locativa de los encuentros.

Más allá que su concreción, se basó en el esfuerzo de sus integrantes y también se contó con apoyo de diversas organizaciones y personas: ONG, organismos internacionales, actores del Estado, Universidad. La diversidad de interlocutores revela la capacidad de interactuar con distintos tipos de organizaciones sin establecer compromisos que arriesguen una cooptación. Tal vez esto esté relacionado con el perfil que la Red promovió para el trabajador comunitario, tratando de que no se disuelva en ninguna otra institución. En las notas y cartas se visualiza el modo de relacionamiento que se fue construyendo con otros actores y su evolución a lo largo del tiempo. De un inicio donde se predominan las invitaciones o peticiones de donaciones para eventos se va pasando a un énfasis en la comunicación de las temáticas abordadas o de aspectos organizativos que interesaba socializar. Se buscaba promover la participación activa de todos los integrantes, así como una apertura a más gente, apostando al vínculo personalizado, la comunicación directa y el boca a boca. Un estilo comunicacional cercano a las preocupaciones, necesidades y vivencias preside los mensajes y las convocatorias, subrayando el pensar juntos, escucharse y formular preguntas. No obstante, también parecen haberse generado barreras de comunicación que se expresan en la debilidad de los canales y en las dificultades para incorporar el uso de herramientas electrónicas. Este aspecto podría asociarse a la edad de la mayoría de las trabajadoras comunitarias, pero también a un estilo comunicacional que priorizó el contacto personal por sobre el virtual, o sea que no sería solo una limitación, sino una opción ideológica y metodológica. En tiempos donde la virtualidad es tan o más valorada que la presencia real, la ausencia de un sitio o de cualquier referencia a la Red en Internet constituyó una debilidad que probablemente afectó las posibilida-

des de continuidad y renovación. Esto fue muy destacado por los estudiantes, quienes, por razones generacionales, priorizaban estos canales y señalaban su carencia como un obstáculo importante.

La red como nombre y como modo de funcionar

La vocación por el diálogo horizontal y en igualdad de condiciones convivió con la presencia de fuertes liderazgos, cuya ausencia por causas cronológicas afectó las posibilidades del colectivo. La Red tendió a identificarse con su Secretaría, como un efecto naturalizado de la facilidad para reunirse que tenían sus integrantes, lo que les permitía organizar y resolver cuestiones con agilidad. Como contrapartida este proceso podría haber influido en su capacidad de convocatoria y movilización. En este grupo reducido de integrantes en torno al liderazgo de personas claves y ligadas fuertemente entre sí por una historia compartida, confianza mutua y afecto personal, se fue concentrando gran parte de la información y la toma de decisiones. Esto se reflejó en las dificultades reconocidas para incorporar nuevos miembros, ("hemos sido muy cerradas") y en el alejamiento o marginación de otros, que si bien siguieron vinculados, no asumieron un protagonismo mayor.

En la promoción de procesos participativos son fundamentales la información y el empoderamiento a partir de la asunción de responsabilidades en la toma de decisiones. Los aprendizajes fueron concentrándose en el grupo de personas que aceptaron inicialmente asumir mayor compromiso, y que no se revirtió a pesar de algunas incorporaciones. El pasaje del tiempo y la edad de las participantes se tornaron otro factor para cuestionar la continuidad de la experiencia, lo que fue generando la necesidad de apertura y renovación. Más allá de las intenciones declaradas las dificultades para la renovación se tradujo en sensaciones de desgaste y desmotivación, lo que generó el riesgo de rigidizar los vínculos con otros integrantes de la Red y con actores fuera ella, en una especie de "cerrar filas" ante las dificultades. Es notorio que interesaba incorporar jóvenes, pero no estaba claro cómo generar los vínculos y en qué medida la Red podría ser un lugar para ellos. El trabajo con los estudiantes fue un acercamiento a un colectivo generacionalmente distante, pero con el cual quedó en evidencia que era posible compartir vivencias y opiniones desde el mutuo respeto. La experiencia resultó tan significativa que al valorar los pros y los contras de la autodisolución, surgió el temor de que la decepción afectara la confianza de los estudiantes.

La vocación local como fortaleza y como límite

La identidad del trabajador comunitario se construyó desde su accionar en los barrios, en contacto directo con los vecinos y como un vecino más. Esto se expresó en un rechazo a todo intento de aprovechamiento de las relaciones de proximidad con fines ulteriores más allá de lo local. Posicionamiento que se complementó en la distancia hacia lo político como cuestión del colectivo y abstrayendo la toma de partido que individualmente haya existido.

Los entrevistados externos a la Red reiteraron la referencia a su "bajo perfil" relacionado con la escasa voluntad de ocupar lugares de poder en espacios instituidos. Pero esta característica se constituyó en problema: cuando se instalaron debates públicos sobre la reforma de la salud, la Red habría sido tan poco visible que no fue tenida en cuenta. Lo cual se relaciona con la distinción entre participación comunitaria y ciudadana; la Red, a pesar de su alcance nacional, tenía una "vocación doméstica", de no trascender lo comunitario. A lo sumo se usaba la organización nacional para fortalecer a sus integrantes, contribuir a la capacitación de quienes que estaban un poco solos, sea por razones geográficas o por la propia tradición cultural de la relación entre profesionales y agentes comunitarios. En un extremo, uno de los entrevistados, muy inserto en los dispositivos de participación instituidos, expresó desconocimiento y desvalorización, no percibiendo legado o posibilidad de aporte alguno. No obstante, en general los entrevistados con perfil político tuvieron una actitud de reconocimiento del papel de la Red, pero que no pasó de premios u homenajes individuales, que incluso pueden haber ido en contra de la valoración del colectivo. El carácter pionero de la Red fue especialmente reconocido por varios entrevistados, pero al mismo tiempo surge la crítica: "se quedaron en la bandera". O sea, señalando la dificultad para interpretar adecuadamente los cambios y actuar en consecuencia y tal vez señalando una adhesión a principios o formas de funcionamiento que fueron efectivas en otros tiempos y para otras necesidades.

Algunas reflexiones a partir de la experiencia

¿Cuál debiera ser el lugar de las experiencias de participación comunitaria en el marco de los cambios del Sistema de Salud?

Una trabajadora comunitaria al respecto afirmó que "el invento mató al inventor", sintetizando la sensación de quienes, en su momento a contracorriente, impulsaron cambios y luego se ven desplazados con su conversión en discurso oficial. La creación de la Red es emergente de circunstancias político-sociales,

así como de concepciones teóricas en el campo de la salud. Las inequidades e insuficiencias del sistema de salud existente en el país en la década de los noventa, que arrastraba consecuencias del desconocimiento de los derechos durante el período dictatorial (1973-1984), condujeron a diversas formas de organización social y al rescate de lo colectivo en torno a valores y necesidades populares. La figura del promotor emergió junto a servicios de salud comunitarios ligados a organizaciones sociales, barriales, religiosas y cooperativas que canalizaban la militancia antidictatorial y habilitaba la confluencia de profesionales y vecinos proporcionando otro espacio de resistencia (Barrenechea y otros, 1993) A esto se sumaron cuestiones de orden conceptual con la difusión desde los años ochenta de los lineamientos de la Conferencia de Alma Ata y el surgimiento de iniciativas, en un comienzo no oficiales, de fortalecimiento de la participación comunitaria en salud. El cuestionamiento a la organización del sistema, la salud como valor y su concepción amplia, compleja y multideterminada impulsaron una "vocación" de compromiso social más abarcativa (Rudolf y otros, 2009).

Tal como la literatura teórica desarrolla (Giménez, 2015), la retórica de la participación expresa un consenso más aparente que real, observándose distintos modos de concebirla y llevarla a la práctica, con una historia en América Latina caracterizada por diversos usos y abusos (Ugalde, 2006), en tanto expresión de antagonismo no siempre explícito (Rodríguez Brandao, 1990).

Bronfman y Gleizer (1994) distinguen los programas de salud que proponen la participación de individuos aislados de los que buscan que las comunidades se organicen, siendo el primer modelo el que origina la figura del "promotor de salud", elegido por la comunidad o por los responsables del proyecto. Cuando los promotores son supervisados por la organización sanitaria, tienden a separarse de la comunidad de origen y a identificarse con el sistema formal, perdiendo sus vínculos con la población. Bang (2011) sostiene que estos modos de franquear las barreras culturales o mejorar la accesibilidad en ocasiones sostienen un discurso pseudodemocratizante que configura lo que denomina *sentido cosmético* de la participación, al cual se ha recurrido para legitimar políticas neoliberales de ajuste económico. En esta interpretación instrumental de la participación, los promotores se convierten en mano de obra benévola que sustituye con bajo costo recursos caros o inexistentes, configurando el desdibujamiento de la APS que Testa (1996) caracterizó como atención primitiva.

La definición de participación en salud es problemática. Hersch (1992) anota dos maneras de entenderla: "participación-poder" (como fin) y "participación movilización" (como medio). Con categorías equivalentes, Rebellato y Giménez (1997) identifican distintos énfasis: el fundamento ético y político

emancipatorio (fin) o como instrumento para viabilizar técnica y económicamente proyectos de acción social (medio). En el primer sentido, la participación encuentra su horizonte en el carácter desalienante del empoderamiento colectivo.

Pearse y Stieffe plantean que:

> *La participación son los esfuerzos organizados para aumentar el control sobre los recursos y las instituciones reguladoras en determinadas situaciones sociales por parte de grupos y movimientos anteriormente excluidos de tal control. (Hopenhayn, 1988: 19).*

Para Montero:

> *Participar es una forma de ejercer nuestros derechos y de cumplir nuestros deberes como ciudadanos (...) una forma de apropiarnos del espacio público, a la vez que hacemos ese espacio (...) un tipo de rebeldía. (1996: 10).*

Ferullo de Parajón (2006) afirma el carácter humanizador de la participación constitutivo del proceso de inclusión de los sujetos en el orden humano, lo que supone relaciones de poder con efectos alienantes o emancipatorios, en función de la red de determinaciones de la que es parte.

En el caso de la Red, la tensión entre el carácter instrumental o emancipatorio de la participación estuvo presente desde su origen. Por un lado, recurrir a la sabiduría popular, en tanto conocimiento de la población sobre sí misma, lenguaje, tradiciones y expectativas como forma de facilitar el vínculo entre la comunidad y los efectores de salud, pero sin necesariamente modificar el modelo de atención hegemónico. Por otra parte, la búsqueda de una identidad del trabajador comunitario para autodefinirse y gestionar su desarrollo autónomo en cooperación y tensión con los profesionales, se alinea a la construcción de la ciudadanía en salud (Rudolf y otros, 2009).

La Red la generaron los mismos trabajadores comunitarios para su fortalecimiento y apoyo mutuo, apostando a una organización horizontal, que jerarquizara los vínculos e intercambios entre pares, con un sentido que recuerda el carácter humanizador destacado por Ferullo de Parajón. Durante 20 años, la Red fue un referente que permitió romper el aislamiento y la dependencia hacia los profesionales y generó sus ámbitos de formación y socialización de experiencias. Fue, durante gran parte de este mismo período, la única organización de este tipo a nivel nacional. Se constituyó en interlocutora para las autoridades vinculadas a una concepción crítica de salud y para organizaciones, internacionales, académicas y no gubernamentales. La Red no fue pen-

sada como una organización de usuarios, ni desde una agenda reivindicativa especifica ni como movimiento con sentido político estratégico, por tanto la idea de participación y el esfuerzo hacia la autonomía aparecían limitados al quehacer de sus integrantes y a la diferenciación con los otros actores en esos espacios locales.

La evolución política del Uruguay, con el acceso de la izquierda al gobierno en el año 2005 y la implementación de la reforma, supuso cambios en el escenario y desafíos que la Red, por distintos motivos y no exclusivamente adjudicables a su responsabilidad, no pudo resolver. La institucionalización de nuevas formas de promover y canalizar la participación social en salud generó condiciones para la organización de movimientos de usuarios, basados en compromisos y objetivos sustantivamente diferentes, aunque no incompatibles con la organización de los trabajadores comunitarios. No obstante, en la práctica las transformaciones en curso no tomaron en cuenta el acumulado de experiencia en territorio que la Red representaba, y desde esta no hubo interés o capacidad para incidir en los procesos de decisión política.

Se puede comprender el atravesamiento político institucional del pedido original de reconocimiento del legado. Rebellato (2008) relaciona la desvalorización de la autonomía de los sujetos populares con la persistencia de una matriz sociocultural autoritaria compartida por promotores, beneficiarios y técnicos. De ahí la necesidad de procesos socioeducativos que contribuyan a deconstruir el paradigma del que son portadores, a veces sin percatarse de ello, y que les impide habilitar al otro como interlocutor válido. En un nuevo contexto resulta paradójico que cuando la participación en salud se legitima oficialmente, esta organización no haya logrado dar continuidad a su aporte. Las singularidades de sus integrantes y de la dinámica del colectivo supusieron un freno para repensarse, así como también la incidencia del diseño de las políticas que apostaron a otras formas de participación social.

La integralidad del proyecto

El proyecto constituyó una experiencia exitosa de trabajo mancomunado entre una organización social y la academia, posibilitó construir la demanda en forma conjunta, con una planificación e implementación coordinada de las actividades y motivó la integración interdisciplinaria de docentes con un abordaje complejo y diverso. Permitió concretar la aspiración de la Secretaría de la Red que realizó el relevamiento de los antecedentes el ordenamiento de materiales de archivo y su sistematización. Se recogió información que permitió una visión del proceso y situación de la Red, construida desde ángulos internos y externos, aportando elementos para la toma de decisiones. La metodología

respondió a la lógica de la psicología comunitaria (Rodríguez y otros, 2015), desde la problematización del pedido y la apertura de espacios para desplegar su complejidad dando lugar a la expresión de todas las subjetividades en juego en la construcción de la demanda, y clarificando expectativas para permitir un contrato viable, apoyado en un vínculo basado en la confianza y el reconocimiento mutuos.

El despliegue de la intervención de estudiantes fue organizada y responsablemente ejecutada, y habilitó la adquisición de aprendizajes teóricos, metodológicos y empíricos de alto impacto a nivel cognitivo y afectivo. Reafirma la potencialidad de la integralidad en la formación de los universitarios que es parte de la responsabilidad social de la Universidad. El concepto de integralidad de las funciones universitarias es medular en las posturas que apuntan a la curricularización de la extensión.

Tal como manifiestan Tommasino y Rodríguez:

> *La gran apuesta es que la extensión conviva en el acto educativo normal de todas las disciplinas y prácticas de los estudiantes y docentes de la Universidad. (2011: 21-22).*

El quehacer docente trasciende la tradicional postura de formación de profesionales o investigadores distantes de la realidad, para inscribirse en el objetivo republicano de formación ciudadana. Tarea que no puede concretarse puertas adentro de la institución, sino que implica establecer diálogos múltiples con la sociedad, en atención a sus problemas y demandas.

> *La universidad al contribuir a la comprensión de los problemas de la sociedad también desarrolla su aporte desde el punto de vista de la consolidación de las instituciones democráticas. (Romano y otros, 2014: 35).*

La experiencia puso en juego las tres dimensiones involucradas en un proyecto de extensión: lo epistemológico, lo pedagógico y lo ético-político (Barrero y otros, 2015). En el primer aspecto, el proyecto supuso la coconstrucción del conocimiento, desde el diálogo de saberes con un objeto-problema definido en común. En esta perspectiva, el reconocimiento del saber del otro habilita el trabajo en conjunto, tomando la praxis como criterio de validez principal. En lo pedagógico procuró modificar las relaciones implícitas de saber-poder del acto educativo tradicional y las estereotipias que se reproducen en la relaciones con los otros. En la práctica los procesos formativos acontecieron en direcciones múltiples, y la dialéctica entre enseñar y aprender circuló entre los distintos actores. La dimensión ética-política atravesó el pro-

yecto desde el inicio hasta el final, escapando a toda pretensión de neutralidad. El reconocimiento y respeto por el saber y la autonomía de los sujetos, junto con la apuesta a la transformación de la realidad, generó conocimientos y experiencias que fortalecieron las capacidades de cambio.

La integralidad se concreta con la interacción de saberes de los encuentros interactoriales. En contacto con los integrantes de la Red, los estudiantes pudieron comprender de otra manera aspectos claves de la participación comunitaria y los desafíos presentes en el marco de las transformaciones modélicas incluidas en la reforma de la salud, saliendo del simulacro pedagógico para integrar teoría y práctica. Al mismo tiempo, y tal vez más profundamente, el contacto intergeneracional con las historias de vida, los compromisos, los logros y las dificultades, permitió experimentar empáticamente el sentido humano de la participación ciudadana. El impacto vivencial que las palabras de los integrantes de la Red generaban tenía tanto que ver con lo que decían como con la forma en que lo decían. Un interjuego de mensajes corporales, gestos faciales, miradas y énfasis en la voz, que trasmitía mucho más que las palabras por sí solas, y que ofrecían otra forma de vincularse con lo real, de enfrentar los problemas y de construir proyectos con la gente.

Las tantas veces mentada comunicación dialógica de la pedagogía extensionista inspirada en Paulo Freire (1973) se concreta en un ida y vuelta, donde ambas partes enseñan y aprenden, y lo hacen por canales que concretizan las dimensiones del pensar, el sentir y el hacer. En este marco, la resignificación de los conocimientos y el aprendizaje se logra desde la conexión múltiple con la realidad, el saber de la disciplina, los otros saberes y uno mismo.

En suma

A lo largo del artículo buscamos mostrar cómo en la experiencia de trabajo con la Red distintos componentes de la integralidad se hicieron presentes. La temática de la participación constituye un punto neurálgico para producir profesionales capaces de promover un nuevo modelo de atención en salud. También es la posibilidad de incidir desde la Universidad en el diseño e implementación de políticas sanitarias. Una discusión que no puede ser resultado exclusivamente de un proceso académico, sino que debería nutrirse del intercambio con actores sociales del campo específico, cuya experiencia y sabiduría tienen mucho para aportar a la formación e investigación.

> *La articulación de bienes en torno a un proyecto, la educación a una cultura ciudadana de la participación y la identidad son categorías que no pueden sostenerse con independencia de una ética y una política del reconocimiento. No hay identidad*

> *sin reconocimiento. La identidad no es el resultado del lugar que se ocupa en un orden social determinado, sino que es fruto de una construcción dialógica y muchas veces conflictiva. (Rebellato y Giménez, 1997: 52).*

Es desde esa cultura del reconocimiento que la praxis interpela nuestras prácticas y nos marca un camino a seguir transitando.

Referencias bibliográficas

BANG, C. (2011): "Debates y controversias sobre el concepto de participación comunitaria en salud: una revisión histórica", *Eä Journal*, 2(3). Recuperado de: <http://www.ea-journal.com/art2.3/Debates-controversias-sobre-participacion-comunitaria-en-salud.pdf>.

BARRERO, G.; CARDOZO, D.; GONZÁLEZ, M. N.; GRABINO, V.; VIÑAR, M. E.; LAMAS, G. y SANTOS, C. (2015): "Sección I. Los proyectos de extensión universitaria", en CSEAM: *Formulación de proyectos de extensión universitaria, Cuadernos de Extensión*, n.º 4, pp. 15-63.

BARRENECHEA, C.; BONINO, M.; CELIBERTI, A.; CIGANDA, E.; ECHENIQUE, E.; ECHENIQUE, L. (1993): *Acción y participación comunitaria en salud*. Montevideo: Nordan.

BRONFMAN, M. y GLEIZER, M. (1994): "Participación comunitaria: ¿necesidad, excusa o estrategia? O de qué hablamos cuando hablamos de participación comunitaria", *Cadernos de Saúde Pública*, 10(1), 111-122. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1994000100012>.

FERULLO DE PARAJÓN, A. G. (2006): *El triángulo de las tres P. Psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.

FREIRE, P. (1973): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GIMÉNEZ, L. (2015): "¿Como un jarrón? Participación de usuarios en la reforma de la salud", en Acosta, Y.; Casas, A.; Mañan, O.; Rodríguez, A.; Rossi, V. (coordinadores): *Sujetos colectivos, Estado y capitalismo en Uruguay y América Latina. Perspectivas críticas*, pp. 249-263. Montevideo: Trilce.

HERSCH, P. (1992): "Participación social en salud: Espacios y actores determinantes en su impulso", *Salud Pública de México*, 34(6) 678-688. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10634616>.

HOPENHAYN, M. (1988): "La participación y sus motivos", *Acción Crítica* (24), p. 19-30. Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0B3EOVlYpuBccNjAwMjFlYmQtNjIwNy00MzlhLTk5MzYtZjUzYWI3MmQzOTEx/edit?pli=1&hl=es>.

MONTERO, M. (1996): "La participación: significado, alcances y límites", en Montero, M.; Jaua, E.; Hernández, E.; Wyssenbach, J.; Medina, S.; Hurtado, S.; Janssens, A.: *Participación, ámbitos, retos y perspectivas*, pp. 7-20. Caracas: Cesap.

NAS (2012): Guía de curso Niveles de Atención en Salud (Tercer Ciclo-Plan 88). Recuperado de: <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/Niveles %20de %20Atenci %C3 %B3n %20en %20Salud %20(Tercer %20Ciclo) %20membretada.pdf>.

REBELLATO, J. L. (2008): *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan.

REBELLATO, J. L. y GIMÉNEZ, L. (1997): *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las comunidades*. Montevideo: Roca Viva.

RODRÍGUEZ, A.; GIMÉNEZ, L.; NETTO, C.; BAGNATO, M. J.; MAROTTA, C. (2015): "De ofertas y demandas. Una propuesta de intervención en psicología comunitaria", en CSEAM: *Formulación de proyectos de extensión universitaria, Cuadernos de Extensión* n.º 4, pp. 83-99.

RODRÍGUEZ BRANDAO, C. (1990): "O dilema da Participaçao", *Pensar a prática*, pp. 99-121. Sao Pablo: Loyola.

ROMANO, A. (coord.); D'AMBROSIO, L.; SILVERA, A.; MÉNDEZ, V. (2014): Informe final "Evaluación de las políticas de extensión": La experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI). Recuperado de: <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/informe_final_evaluacion_de_las_politicas_de_extension.pdf>.

RUDOLF, S.; BAGNATO, M. J.; GÜIDA, C.; RODRÍGUEZ, A. C.; RAMOS, F.; SUÁREZ, Z.; ARIAS, M. A. (2009): "Participación ciudadana en salud: cambios y permanencias en el inicio de la reforma", *Accesibilidad y participación ciudadana en el sistema de salud. Una mirada desde la psicología*, pp. 17-102. Montevideo: Ed. Fin de Siglo.

TESTA, M. (1996): *Pensar en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

TOMMASINO, H.; RODRÍGUEZ, N. (2011): "Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República", en: Arocena, R.; Tommasino, H.; Rodríguez, N.; Sutz, J.; Álvarez Pedrosian, E.; Romano, A.: *Integralidad: tensiones y perspectivas, Cuadernos de Extensión* nº 1, pp. 19-42. Montevideo: Tradinco.

UGALDE, A. (2006): "Las dimensiones ideológicas de la participación comunitaria en los programas de salud en Latinoamérica", en Menéndez, E. y Spinelli, H. (coords.): *Participación social ¿para qué?* Buenos Aires: Lugar Editorial.

La integralidad como desafío: reflexiones en torno a las prácticas interdisciplinares en el marco del Programa Apex

Mariana Aispuro, Lorena Cabrera, Noelia Di Gregorio, Pablo Pereira[1]

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo exponer algunas de las reflexiones desarrolladas en la práctica en el marco del Programa Apex. En este sentido, en una primera instancia se realizará una breve contextualización de la pasantía "Atención Integral a la Familia", la cual incluye al Subprograma Atención Integral Familia del Programa APEX, el Instituto de Psicología de la Salud Facultad de Psicología y el Nivel Profesional de la Escuela de Nutrición. Posteriormente se desarrollan aquellos aspectos relacionados con la integralidad y la interdisciplina y el impacto que tienen en la formación de los estudiantes de los servicios implicados. Mediante algunos autores y construcciones del equipo se irá reflexionando en torno a los procesos de aprendizaje en un enclave de integralidad para poder visibilizar estrategias conjuntas desde el Programa Apex y los servicios que permitan el fortalecimiento y la potenciación en el diálogo de saberes desde una visión integral.

Acerca del encuentro. Dispositivo y modalidad de trabajo

El Apex es uno de los programas integrales de la Universidad de la República, en el cual se articulan las funciones universitarias con el trabajo en la comunidad. El accionar docente se desarrolla a través de diferentes tareas desempeñadas con estudiantes, actores locales y los diferentes servicios universitarios. En este contexto las prácticas integrales se presentan como un desafío para las diferentes disciplinas que transitan por este ámbito de la Universidad y generan una construcción compleja.

Una de las áreas históricas que ha trabajado el programa es la salud comunitaria. Basándose en un concepto de salud desarrollado desde un paradigma

1 **Mariana Aispuro**: Lic. en Psicomotricidad. Prof. Adj. Subprograma Atención Integral a la Familia, Programa Apex-Cerro, UdelaR. **Lorena Cabrera**: Lic. en Educación Física. Prof. Adj. Subprograma Atención Integral a la Familia, Programa Apex-Cerro, UdelaR. **Noelia Di Gregorio**: Lic. en Psicología. Asist. Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva. Instituto de Psicología de la Salud. Facultad de Psicología, UdelaR. **Pablo Pereira**: Lic. en Nutrición. Prof. Adj. Subprograma Atención Integral a la Familia, Programa Apex-Cerro, UdelaR.

social-expansivo que implica trabajar en forma integral e interdisciplinaria, en este sentido APEX desarrolló su estructura, organización y funcionamiento a través de la articulación de las funciones de enseñanza y extensión en base a una tarea docente-asistencial.

Entender la salud desde un modelo amplio, complejo e inclusivo, implica trabajar para formar estudiantes comprometidos, que tengan la capacidad de formarse con otros en un espacio que propicie procesos de investigación y extensión mediante abordajes de problemas reales. Dentro de este accionar, el Subprograma Atención Integral a la Familia viene desarrollando un conjunto de acciones donde se destaca la coordinación con servicios universitarios, materializándose en esta ocasión en una pasantía denominada "Atención Integral a la Familia", la cual funciona a partir de una acuerdo conjunto de trabajo entre Facultad de Psicología, el Programa APEX-SAIF (Subprograma Atención Integral a la familia) y la Escuela de Nutrición, desde el año 2013. El equipo de SAIF está conformado por un Licenciado en Nutrición, una Licenciada en Psicomotricidad y una Licenciada en Educación Física, que en conjunto con la Licenciada en Psicología referente desde la Facultad de Psicología conforman el equipo docente de la pasantía. Desde Nutrición no vienen con docente referente, pero contar en el equipo de SAIF con un Licenciado en Nutrición nos permite acompañar a los estudiantes desde la disciplina. En dicho espacio de formación se integran estudiantes de las Licenciaturas en Psicología y en Nutrición.

Específicamente, respecto a la integración de estudiantes de cada servicio existen variaciones en la forma de acceder a dicha pasantía.

En la Licenciatura en Psicología, la pasantía se encuentra inscripta en el Ciclo de Graduación del Módulo Prácticas y Proyectos (PELP 2013) y es de carácter anual.

En la Licenciatura en Nutrición forma parte de los espacios de práctica del nivel profesional de la carrera, correspondientes al plan de estudios de 1998, donde los estudiantes que la seleccionan optan por realizar también el trabajo de campo de investigación como parte de la práctica, la cual tiene una duración de 4 meses. Por tanto, en el transcurso del año curricular, hay un intercambio de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición: se retiran los que finalizan su práctica en julio y vuelven a ingresar nuevos estudiantes que comienzan su práctica en agosto.

De esta forma se constituyen los grupos de trabajo que optan por esta formación en el marco de un programa integral de la Universidad.

Al inicio de la práctica se destaca como primera estrategia propiciada desde el encuadre territorial la formación de duplas interdisciplinarias (Psicología-Nutrición), con el fin de establecer las actividades que permitan el logro

de los objetivos, en el marco del trabajo de cercanía en el acompañamiento y seguimiento familiar. Las familias seleccionadas para realizar la pasantía ya vienen siendo acompañadas por el equipo SAIF dentro de sus líneas de trabajo, y con ellas se viene desarrollando un proceso. El objetivo de los estudiantes de la pasantía es incorporarse a este proceso, fortaleciendo las líneas de trabajo que se vienen desarrollando y generando nuevas, en diálogo siempre con los docentes de la pasantía que siguen acompañando muy de cerca los procesos de las familias y de los estudiantes.

Para propiciar el encuentro e intercambio entre los estudiantes y docentes, se generan diferentes espacios. Por un lado, están los espacios curriculares que cada carrera tiene con sus estudiantes, y por otro lado los ateneos, donde se encuentran docentes y estudiantes de los servicios implicados con la finalidad de reflexionar sobre los procesos que se vienen desarrollando y construir colectivamente las estrategias de intervención. En estos encuentros se trabaja de forma conjunta la complejidad de las situaciones familiares, la construcción de objetivos y estrategias de abordaje, así como los procesos de construcción y consolidación de los equipos de trabajo. Además de estos espacios, el programa SAIF realiza la articulación de los estudiantes con el territorio, apoyando y siguiendo los procesos de las duplas de estudiantes en las diferentes familias, acompañando en algunas instancias las visitas realizadas, así como también en la articulación con las diferentes redes territoriales que hacen de sostén a los diferentes procesos de trabajo con las familias.

Estos diferentes ámbitos conforman el tejido académico-curricular que constituye la pasantía basada en una estrategia de aprendizaje desde la práctica y la construcción dialógica, con el objetivo de que los estudiantes puedan identificar los conceptos y teorías que han adquirido durante su formación y las herramientas para trabajar de forma interdisciplinaria.

Prácticas integrales e interdisciplina

Al trabajar en una pasantía que implica la participación de diferentes servicios universitarios, por tanto el diálogo de diferentes disciplinas, es necesario dar cuenta del marco referencial en el cual se inscribe. Reflexionar sobre las diferentes concepciones de prácticas integrales e interdisciplina se hace necesario para llevar adelante la tarea de forma conjunta.

La Universidad de la República se encuentra en un proceso de trabajo en pos de la consolidación de la integralidad desde la discusión y puesta en acción de diferentes estrategias. Dicha consolidación se vislumbra, entre otros aspectos, desde las distintas actividades de índole académica con el diálogo de disciplinas como protagonistas de dicha construcción.

Las prácticas integrales son un objetivo del proceso antes mencionado e implican transformación y movimiento respecto a los modelos pedagógicos universitarios tradicionales. Es decir, una articulación real de las funciones universitarias en plena consonancia con la agenda política y social, donde la interdisciplina y la relación dialógica entre los diferentes campos de saberes son un elemento imprescindible del acto educativo.

> *Las ideas comprendidas en la noción de integralidad de las prácticas educativas y los programas que las enmarcan, tienen una larga tradición en la Universidad. Esta noción implica un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión; incluye un abordaje interdisciplinario y multiprofesional, supone una relación dialógica y crítica entre actores vinculados, poniendo en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares. (Tommasino, Cano y otros, 2010: 25).*

Uno de los elementos fundamentales es el reposicionamiento y la resignificación de los actores que participan, es decir, de los docentes, estudiantes y de los actores sociales. Se hace entonces imprescindible la circulación de lugares, de los aprendizajes y los saberes, que no quedan sumidos a un rol particular, sino que circulan en los diferentes sujetos implicados. En este aspecto y como parte de las prácticas universitarias integrales es que la interdisciplina adquiere un protagonismo fundamental.

Respecto a esta, Tommasino, Cano y colaboradores la subrayan como un componente:

> *[...] tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas, conformación de los equipos [...]. (2010: 26).*

Es necesario destacar que trabajando desde una perspectiva integral la investigación, la extensión y la interdisciplina son en cierto punto indisolubles. En la presente producción el foco estará puesto en la interdisciplina como eje central y, si se quiere, innovador del encuentro de los diferentes servicios que participan de la práctica universitaria en cuestión.

La integralidad, entendida como una construcción constante, implica un reflexionar sobre nuestras acciones docentes para con los estudiantes y la comunidad procurando una articulación compleja pero necesaria, para dar respuestas a problemáticas sentidas y construidas en el territorio trabajando de manera integral y no restrictiva.

Práctica e interdisciplina

Como se mencionó antes, el enfoque de la tarea del Programa Apex se basa en la interacción entre la comunidad y la Universidad; a través de la articulación con los diferentes actores construyen demandas y generan producción de conocimiento con una impronta interdisciplinaria.

En este sentido, la interdisciplina es entendida como un componente fundante de las prácticas integrales y es definitoria de la pasantía "Atención Integral a la Familia".

Existe una vasta producción respecto a la interdisciplina en diferentes niveles, lo que implica una variedad de definiciones y concepciones acerca de esta y de su importancia. A su vez, en ocasiones se naturalizan los conceptos y se corre el riesgo de asistir a un vaciamiento de sentidos, por tanto es fundamental preguntarse el significado que cada uno le otorga a la interdisciplina, pues como parte de su proceso de construcción puede suceder que la forma de pensarla y concebirla difiera, lo cual repercute en la conformación de un verdadero trabajo interdisciplinario.

Desde diferentes perspectivas y estudios se afirma que existe una definición de la interdisciplina como necesaria por la complejidad de la realidad o problema, por lo que se requiere de un abordaje integrador y no fragmentario que implica la visibilización de la complejidad y las múltiples dimensiones que confluyen. Así como también aquellas concepciones que dan cuenta de la interdisciplina como compleja en sí misma, que posee un trasfondo integrador e implica un arduo proceso para conformar un verdadero trabajo interdisciplinario (Cruz, Vienni, Aguiar, Repetto, 2012).

Desde el equipo docente entendemos la interdisciplina como una práctica que implica el pensar desde la integralidad de los abordajes de salud construyendo de manera conjunta (la demanda y las estrategias para abordarla) el abordaje de la demanda.

En consonancia con lo planteado en el apartado anterior, la complejidad de la realidad en la que se inserta dicha práctica y de la cual es parte, requiere de un posicionamiento que visualice la complejidad y la necesidad de retroalimentación de las diferentes miradas y saberes de un mismo fenómeno, de la creación de un lenguaje común, entendible y compartible por todos los actores. Se requiere entonces que la interdisciplina sea un objetivo en sí mismo, que el encuentro sea propiciado desde el conocimiento y reconocimiento de cada disciplina, pero sin delimitar de forma estanca los alcances de cada una. Es decir, la producción interdisciplinaria no debe ser vista en detrimento de las disciplinas, sino como una forma de enriquecerlas con los aportes de otras (Follari, 2013).

Por tanto, se promueve el encuentro y la construcción de una relación que apunta a ser dialógica para luego crear una nueva mirada, ya no pensada como el cúmulo de miradas y apreciaciones sobre un mismo fenómeno, sino una mirada integradora. Para esto, es imprescindible que se geste el encuentro y que este sea protagonista principal y propiciador de la discusión y del saber.

En el encuentro son necesarios los procesos de interacción y construcción de una mirada común, que contemple las múltiples aristas de un mismo fenómeno. Es en dicha construcción que se da en forma interactiva e integrativa el encuentro interdisciplinario, la relación dialógica. Por tanto, el mero hecho de encontrarse e interactuar no hace a la interdisciplina; se requiere que se aúnen las miradas y el lenguaje produciéndose nuevos significados, que resuenen de forma sintónica.

Alicia Stolkiner (1999) muestra a partir de la metáfora de la orquesta sinfónica lo antes mencionado y destaca que la interdisciplinariedad se inicia únicamente luego de que se ha consolidado el proceso de encuentro, con las características descritas anteriormente. Subrayamos que se trata de un proceso, que genera múltiples desafíos que estaremos abordando más adelante.

La interdisciplina implica la no fragmentación del problema/fenómeno a estudiar, permite visualizar la real complejidad y particularidad de este y trabajar alrededor de la definición de problemas y estrategias de abordaje.

> *La interdisciplina supone el reconocimiento de la incompletud de todo saber disciplinar, de su parcialidad, y, a la vez, introduce la cuestión de lo contingente del saber. (Stolkiner, en CSEAM, 2012: 6).*

Se trata entonces de un proceso continuo de apertura a nuevas formas de mirar un mismo fenómeno, que implican necesariamente posicionarse desde la apertura para poder incorporar los múltiples conocimientos a partir de la acción.

Como se plantea anteriormente, la incompletud de todo saber disciplinar es fundamental para poder pensar en estrategias conjuntas para un problema común; la multiplicidad de miradas permite ampliar las respuestas a las diferentes situaciones que se abordan.

Cada actividad académica implica instancias que pueden actuar como facilitadores u obstáculos ante determinados paradigmas, donde juegan un rol importante los equipos docentes y se debe apelar a cierto grado de creatividad de cada equipo y a la coyuntura político-académica de la Universidad. Esto genera compromiso y participación activa de los docentes en diversos ámbitos de discusión y decisión, con el fin de generar posicionamientos académicos

contrahegemónicos para favorecer la incorporación de la interdisciplina como práctica curricular de los diversos servicios.

La coparticipación, entendida como un construir con otros, cobra un rol clave en el acto educativo, remitiendo a las premisas básicas de la integralidad, la articulación de funciones y, por sobre todo, la dinamización de los lugares y roles de cada actor implicado. Hablamos de coparticipación en el entendido de que la práctica funciona en la medida en que cada actor tiene un lugar protagónico y en continuo movimiento, y a su vez promueve la reflexión.

Pensar la interdisciplina desde la perspectiva que se ha planteado anteriormente permite hacer visible tanto las fortalezas como los desafíos de esta práctica. Por ello, luego de realizar una breve descripción del dispositivo, de la modalidad de trabajo, así como también los nudos centrales que se consideran fundamentales para pensar las prácticas integrales y la interdisciplina, se procederá a abordar aquellos aspectos que interpelan y producen diversos sentidos, promoviendo de forma incesante la búsqueda de estrategias de acción para contemplarlos, producir y actuar al respecto.

Cada aspecto o situación que genera impacto lo hace desde diferentes niveles, pero todos confluyen en el impacto que resuena en cada actor. Esa resonancia circula en los diferentes espacios (de la práctica) y produce nuevos significados.

Cuando se hace referencia a niveles, se tiene en consideración aquello que remite más al orden de lo organizativo-estructural de la práctica a aquello que remite más al orden del encuentro y el proceso de consolidación de equipos.

En referencia al primero, específicamente, hay varias vertientes que hacen eco sintónico en los diferentes actores involucrados. A nivel organizativo, principalmente la diferencia de funcionamiento de los servicios que participan en la práctica es un nudo central a plantear. Se remite a este factor en primera instancia, pues se considera que genera efectos en el otro nivel explicitado.

Los tiempos curriculares de ambos servicios son diferentes, el hecho de que en la Licenciatura en Psicología la práctica sea de carácter anual y en la de Nutrición sea semestral, dividida en dos etapas de estudiantes, genera movimientos en todos los actores. Esto se vive desde el cuerpo docente en la planificación y creación de estrategias, en los estudiantes en las ansiedades que esto despierta en las rotaciones y en los propios actores sociales por el ingreso de nuevos estudiantes en el acompañamiento y seguimiento familiar.

Esta diferencia se torna sustancial en la medida en que hace eco en la conformación de los equipos de trabajo, es decir, en las duplas de estudiantes que trabajan en territorio, reafirmando la idea de que el trabajo interdisciplinario requiere necesariamente de un proceso de construcción e interacción para luego consolidarse. Acontece, entonces, que luego de consolidado el equipo se hace inevitable la rotación y, por tanto, el proceso inicia nuevamente, pero con

otros protagonistas. Esto si bien puede pensarse únicamente como un desafío que se torna obstaculizador, también puede plantearse como una fortaleza en la medida en que implícitamente se trabaja con los estudiantes y, a su vez, entre docentes y estudiantes acerca de los desafíos en la construcción de equipos, con todo lo que ello implica.

Se destaca que si bien desde Facultad de Psicología el plan de estudios permite las prácticas semestrales, se tiene en consideración la complejidad de las familias con las que se trabaja y se prioriza que haya una continuidad y estabilidad en al menos un integrante de la dupla que acompañe todo el proceso, lo cual también funciona como habilitante del nuevo estudiante que ingresa en este.

Un aspecto a manifestar que se torna desafiante en la enseñanza es la construcción del equipo de trabajo; en este caso específicamente de las duplas de estudiantes.

Respecto al proceso de consolidación o creación de los equipos de trabajo, la relación que se establece queda sumida inicialmente al conflicto de la diferencia, a un diálogo que se tiñe de elementos concernientes a los imaginarios que trae cada uno sobre la disciplina del otro. Es decir, cada disciplina conlleva formas de mirar, hacer, pensar y actuar que le son propias. En el interjuego de las disciplinas es donde se puede visualizar la existencia de un imaginario que trae cada estudiante respecto a la disciplina del otro. A modo de ejemplo, surgen cuestiones que van desde el desconocimiento del trabajo del otro en cuanto a la acción en sí misma hasta qué tipo de aportes pueden intercambiar entre ellos, en qué se benefician como estudiantes, qué les aporta el otro y qué aportan ellos. Continuamos destacando que esto habla de la trayectoria educativa de varios años anteriores, recordemos que esta pasantía es preprofesional y su aprobación es necesaria para el egreso del estudiante de grado, o sea que los alumnos han llegado a este punto de su carrera con un bagaje de elementos disciplinares y seguramente algunos de ellos con otro tipo de aprendizajes, quizás no formales y personales, que conjugan determinadas herramientas a la hora de posicionarse ante un equipo interdisciplinario y que en cada caso particular van a ser distintas.

El encuentro con la diferencia impacta desde la forma de posicionarse al modo de escuchar y poner en palabras. Esto se hace protagonista en los primeros encuentros, en las primeras miradas que se comparten para posteriormente dar paso al reconocimiento del otro, su hacer, su mirar y su pensar, lo que genera características propias en cada dupla.

A decir de Barrault:

> *[...] cuando hablamos del encuentro con el otro nos referimos a otra persona, diferente, distinta, y a la vez similar en algún sentido, pero que para poder acercarnos y hacer acciones en conjunto, comprender qué es lo que le pasa y qué nos pasa*

a nosotros con otros, necesitamos reflexionar sobre lo que pensamos, hacemos y sentimos en ese hacer con otros. (2007: 162).

Este proceso está también teñido del itinerario curricular de cada estudiante respecto a los acumulados formativos, así como de las características individuales. Para que este proceso sea promovido, es necesario desplegar sobre todo al inicio una serie de estrategias materializadas en espacios conjuntos desde el cuerpo docente. Habilitar el espacio, promover el encuentro y, más que nada, respetar los ritmos propios de cada dupla de trabajo. Se torna fundamental el sostener esos espacios y habilitar nuevos encuentros, los que sean necesarios, como encuentros con cada dupla con el docente referente de territorio.

Respecto a los imaginarios que se vislumbran al inicio de la práctica, si no se pusieran como figura se tornaría dificultoso el establecimiento del vínculo, pues, como se ha mencionado, cada estudiante posee un imaginario sobre lo que el otro —disciplina— realiza o se ocupa, y sobre todo acerca del quehacer, en tanto al aporte. En este momento se pueden visualizar también las diferentes ansiedades que se ponen en juego, que generan tanto incertidumbre como expectativas en relación a la construcción del rol, del equipo y de las actividades concretas que se realizarán en territorio.

Este elemento desafiante es parte inherente al proceso de construcción de la interdisciplina. Como dice Alicia Stolkiner (2012), dentro de los equipos interdisciplinarios se deberá ir construyendo en la marcha un marco referencial y ético común y objetivos planificados en conjunto, el reto, según la autora, está en que quienes interactúan para que esto pueda ser posible son los sujetos desde su saber y su diálogo, no las disciplinas.

El reconocer y sentirse reconocido y valorado son requisitos del trabajo en equipo.

Para culminar, se considera fundamental reflexionar sobre un punto central respecto a la interdisciplina, el rol docente, el lugar de los estudiantes y de los actores en general. Como se mencionó respecto a las particularidades de cursada, así como a la información con la que cuentan los estudiantes a la hora de optar por la práctica Atención Integral a la Familia, la interdisciplina es un objetivo que la constituye. A pesar de ello, y en congruencia con los imaginarios que se despliegan en los primeros encuentros, surge de los estudiantes el rasgo novedoso de trabajar con otro en tanto perteneciente a una disciplina diferente.

Creemos que más allá de los grandes esfuerzos de las distintas estructuras de la Universidad de la República, así como de la pluralidad de espacios creados y potenciados para producir de forma interdisciplinaria, sigue siendo un desafío para estudiantes y docentes su reconocimiento como objetivo que

constituye y transforma no solo la acción, sino la producción de saber. Entendemos necesaria esta tarea como parte de la formación de estudiantes, lo cual implica un cambio en las concepciones que se construyen desde las diversas carreras universitarias, donde pese a que el trabajo en el área salud es principalmente en equipo, llegan casi a graduarse con poca experiencia de intercambio con el otro.

Si bien no podemos generalizar esta práctica como una visión de la situación de la Universidad de la República, es importante reflexionar para seguir proponiendo alternativas de formación desde los programas integrales, pero en diálogo con los servicios. Aportar a la coconstrucción de espacios interdisciplinarios para la formación curricular implica desafíos constantes y posicionamientos político-académicos en los diversos espacios universitarios. Para esto los equipos docentes debemos generar insumos a nivel académico que sustenten las prácticas integrales, así como nuevas propuestas de formación para diversas disciplinas.

Referencias bibliográficas

ANDER EGG, E.; FOLLARI, R. (1993): *Trabajo social e interdisciplinariedad*. Buenos Aires: Humanitas.

BARRAULT, O. (2007): "Los espacios de encuentro en la psicología comunitaria y sus implicaciones en la subjetividad", *Revista de Ciencias Humanas*, UTP. N.º. 37, diciembre 2007.

CSEAM (2012): Derribando barreras. Diálogo sobre interdisciplina con Alicia Stolkiner. En Diálogo. Extensión Universitaria. Miradas múltiples, apostando a la integralidad. N.º 12, año 4, 6-7, noviembre 2012.

CRUZ, Paula; REPETTO, Lorena y VIENNI, Bianca (2012): "Situación de la interdisciplina en la Universidad de la República (2009-2011)", Seminario En clave Inter 2012. Montevideo, Espacio Interdisciplinario, 2013, pp. 29-40.

FOLLARI, R. (2013): "Acerca de la interdisciplina, posibilidades y límites", *Revista interdisciplinar*, volumen 1 (1), septiembre-diciembre.

SAFORCADA, E. (1999): *Psicología sanitaria: análisis críticos de los sistemas de atención de salud*. Buenos Aires: Paidós.

STOLKINER, Alicia (1999): "La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas", *Revista El Campo Psi*, abril 1999, Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: <http://www.campopsi.com.ar>.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, Rectorado (2010): Fascículo 10. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Montevideo.

URBANO, C.; YUNI, J. (2005): *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital*. Córdoba: Editorial Brujas.

Integralidad y descentralización: una mirada desde la psicología a la biografía escolar en la formación docente de estudiantes de magisterio de Lavalleja

Enzo Arrieta, Eugenia Barbosa, María José Goncalvez, Germán González, Claudia Russo, Florencia Vázquez, Daniela Díaz, Yliana Zeballos[1]

Resumen

El presente artículo tiene como propósito comunicar la experiencia que combina la integralidad con la descentralización universitaria realizada en el marco del Proyecto de Investigación "La biografía escolar en estudiantes de magisterio de Lavalleja".

Asimismo, pretende describir las características y la metodología utilizada para llevar adelante la tarea de investigación en el marco de las propuestas de prácticas y proyectos para Ciclo de Graduación de la Licenciatura en Psicología desarrollada durante el primer semestre del 2016.

A partir del trabajo realizado por el equipo conformado por estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología analizamos los resultados a los que se pudo arribar en base a tres categorías construidas durante el proceso de análisis de datos.

Se destaca que el proyecto fue desarrollado en la ciudad de Minas y coordinado por las docentes de Facultad Mag. Yliana Zeballos y Mag. Daniela Díaz, residentes en dicha ciudad, y contó con la participación de seis estudiantes, dos de ellos oriundos también de la ciudad y cuatro procedentes de diferentes localidades del país.

1 **Enzo Arrieta, Eugenia Barbosa, María José Goncalvez, Germán González, Claudia Russo y Florencia Vázquez**: Estudiantes de Ciclo de Graduación de Licenciatura en Psicología. **Daniela Díaz**: Prof. Adj. del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología, UdelaR (Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva). Docente de Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación del Instituto de Formación Docente de Minas (Lavalleja), Consejo de Formación en Educación (CFE-ANEP). **Yliana Zeballos**: Docente Asist. del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología, UdelaR (Programa Primera Infancia y Educación Inicial-Línea Inclusión Educativa). Docente de Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación del Instituto de Formación Docente de Minas (Lavalleja), Consejo de Formación en Educación (CFE-ANEP).

Antecedentes

El presente proyecto de investigación presentado en el marco de las propuestas de prácticas y proyectos de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR, tiene como antecedente la investigación aprobada y financiada por el Consejo de Formación en Educación (CFE-ANEP) en 2008, denominada: "Biografía escolar y elección docente. El caso de los estudiantes de magisterio de Lavalleja que plantean no tener vocación", llevada a cabo por las docentes Mag. Yliana Zeballos y Mag. Daniela Díaz.

La propuesta de la mencionada investigación surge del ejercicio de las docentes en el Instituto de Formación Docente (IFD) de la ciudad de Minas y de la preocupación detectada en el colectivo institucional acerca del ingreso a magisterio de estudiantes que plantean en su mayoría no ser vocacionales.

Las reflexiones e indagaciones sobre la temática llevaron a encontrar que existían motivaciones explícitas relacionadas con que magisterio era la única opción de educación terciaria que había en Minas y, por otro lado, que dicha opción permitía acceder a un trabajo "seguro". Sin embargo, se identificaron motivaciones implícitas asociadas a la propia historia del sujeto y a sus experiencias vividas en la escuela. Fue así que se comenzó a trabajar el concepto de biografía escolar (Aillaud, 2002) como clave para entender cómo estas vivencias se reeditan durante la formación, específicamente en las prácticas docentes, e inciden en el momento de la elección vocacional.

Descripción proyecto

El proyecto de investigación "Biografía escolar y construcción de la vocación docente en estudiantes de magisterio en Lavalleja" es llevado a cabo en la ciudad de Minas durante el primer semestre del 2016, en el IFD, lo que implica una articulación y un trabajo interinstitucional entre Facultad de Psicología (UdelaR) y el IFD (CFE).

Enmarcada en las propuestas de prácticas y proyectos del Ciclo de Graduación de la Licenciatura en Psicología, los objetivos formativos consisten en: caracterizar las biografías escolares de los estudiantes que ingresan a magisterio en Lavalleja; fomentar el estudio de la biografía escolar como nivel formativo que se activa con la elección vocacional; promover la reflexión sobre la construcción de vocación como proceso y la vinculación con las biografías escolares y brindar a los estudiantes de magisterio un espacio de reflexión y acompañamiento sobre las trayectorias vitales y su influencia en la elección vocacional.

Dichos objetivos dan cuenta de la integralidad de la propuesta en el sentido de articulación entre las tres funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión. Destacamos que el proyecto no solo se enmarca en las propuestas de integralidad de las prácticas educativas, sino en la descentralización universitaria, apostando a la valorización de espacios y contextos de aprendizaje en otros departamentos del país para estudiantes universitarios. Cabe señalar que el departamento de Lavalleja se ha integrado recientemente al Centro Universitario Región Este (CURE), aunque existe una larga trayectoria de desarrollo de actividades universitarias en este territorio desde hace varios años, específicamente la Facultad de Psicología ha estado presente desde el año 2000. La idea central de la descentralización, además de ser una política universitaria que ha liderado en los últimos tiempos, es la de una universidad de puertas abiertas y en permanente intercambio con la sociedad a la que pertenece, conociendo diversas realidades de nuestro país y formando universitarios acordes a las necesidades de los ciudadanos y con experiencias formativas contextualizadas. Esto hace posible que los estudiantes oriundos del lugar puedan formarse en su ciudad, conociendo y siendo reconocidos como los futuros profesionales que luego se insertarán laboralmente en los diversos ámbitos de inserción del psicólogo, en este caso en el ámbito educativo.

En este sentido, en el 2016 se inscribieron al proyecto seis estudiantes del ciclo de graduación de la Licenciatura en Psicología, cuatro de ellos provenientes de departamentos como Montevideo, Colonia y San José, y dos de ellos de Minas, Lavalleja.

Este grupo de estudiantes concurrió semanalmente a los espacios de supervisión, donde se trabajaron los aspectos teóricos y metodológicos, así como la planificación de actividades que luego se llevaron a cabo con los estudiantes de magisterio de primer año generación 2016.

Marco teórico del proyecto

Para comenzar a desarrollar el marco teórico que sustenta este proyecto de investigación es importante hacer referencia a algunos conceptos claves que han guiado el proyecto desarrollado en el año 2008, la construcción del problema de investigación, la formulación de las preguntas y la elaboración de los objetivos de la presente investigación. En primera instancia contextualizar la formación docente en nuestro país, luego desarrollar el concepto central de biografía escolar de la autora argentina Aillaud y por último presentar la perspectiva de la construcción de la vocación.

Consideraciones sobre la formación docente en Uruguay

En primer lugar cabe contextualizar el ámbito donde se desarrolla nuestro trabajo de investigación que es el de la formación docente. En Uruguay la formación inicial o de grado y en servicio o permanente está a cargo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Uruguay cuenta con una larga trayectoria formativa tanto de magisterio como de profesorado de nivel terciario. En la actualidad nos encontramos en un proceso de transformación a un nivel universitario. Esto está propuesto desde el año 2008 en la Ley General de Educación 18.437, en la que se plantea el establecimiento del Instituto Universitario de Educación (IUDE) con el propósito de desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión, para la formación de maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores. Actualmente, la formación docente en Uruguay se encuentra en un proceso de transición en el que si bien se vienen dando pasos en ciertas reformulaciones y en la creación de nuevas estructuras, es necesario acompañar con la voluntad política que permita efectivizar estos cambios sustanciales en la formación de los docentes. Uno de los aspectos fundamentales es el desarrollo de investigaciones contextualizadas a la realidad educativa, que permitan producir conocimientos para transformar la educación.

La importancia de la biografía escolar en la formación docente

En relación a la formación docente Feldman (1999) plantea que si bien se ha destacado la incidencia de los primeros años de experiencia docente y el valor formativo de la experiencia profesional que brinda al docente los esquemas de acción, se ha descuidado lo que refiere a la reflexión sobre la biografía escolar. En este sentido, afirma que la práctica escolar no forma solo por lo que impone, sino por lo que reactualiza y que el docente, ante la incertidumbre en que lleva a cabo su práctica, recurre a actitudes y principios de acción, probablemente tradicionales y conservadores que aprendió de sus docentes durante su propia experiencia como alumno.

Por otro lado, Filloux (1995) plantea al respecto que la formación de los docentes implica en cierto nivel el análisis de lo subjetivo inconsciente. El autor refiere a que la posición misma de enseñanza provoca la necesidad del retorno sobre la propia infancia, "aun cuando se sea docente para ganarse la vida y aunque no guste el oficio". De ahí la necesidad del docente de retornar sobre sí mismo y sobre su propia infancia.

> *Hay necesariamente una relación con la infancia en la posición de un sujeto docente. (Filloux, 1995: 43).*

Es necesario tomar conciencia por parte del maestro de esta relación con la infancia, resolver los problemas que pueda tener con su propia infancia y con la infancia en general.

Por otro lado, Aillaud (2002) define a la biografía escolar como un conjunto de experiencias vividas, apreciaciones y representaciones que se suceden durante la etapa escolar y tienen que ver con todo lo que se vivió, se experimentó durante ese período y adquiere significación para el sujeto. Podría considerarse como la primera fase de la formación profesional.

> *Quienes vuelven a la escuela o nunca se han ido se encuentran, paradójicamente, con un espacio conocido, familiar, con la escuela auténtica y con una escuela extraña, diferente. (Aillaud, 2002).*

La construcción de la vocación

Etimológicamente la palabra *vocación* proviene del latín *vocatio* y está vinculada al llamado de Dios, de carácter religioso. Si bien hoy en día el uso que se le da está muy alejado de este, aún seguimos viendo que se emplea la vocación muchas veces como un llamado proveniente del exterior (Mosca y Santiviago, 2011).

En relación al magisterio, se ha sido considerado históricamente como una de las profesiones vinculadas al sacerdocio, de ahí que surja unida directamente al ser docente vocacional. De ahí que sea frecuente escuchar en las aulas de formación docente los siguientes planteos "para ser docente tenés que ser de vocación"; "si no tenés vocación, no podés ser docente". Un cambio de perspectiva, sin embargo, permite ver al ser humano en su integralidad, considerando aspectos de su subjetividad, cotidianeidad y el contexto que lo rodea y, de este modo, considerar a la vocación como un proceso de construcción en el que intervienen diversos factores y no como algo ya dado ni determinado, sino como algo que se construye permanentemente, ligado a un proyecto de vida.

Al decir de Elizalde se entiende:

> *(…) el problema vocacional como un fenómeno multidimensional de interrelación entre el individuo y la sociedad, de particular significación en la adolescencia. Esto implica que la cuestión es amplia y compleja (...) (1991: 191).*

El autor considera tres dimensiones para poder comprender la complejidad de dicho tema: la dimensión personal, la dimensión familiar y la dimen-

sión social. Tres aspectos de gran relevancia que tendremos en cuenta al considerar que la vocación es algo que se construye desde la infancia, dependiendo de factores inconscientes como los modelos identificatorios y aspectos ligados a lo subjetivo de cada persona.

Resulta relevante el concepto de *orientación* para el presente proyecto. Según Mosca y Santiviago este refiere a un vínculo conversacional en el cual una persona recibe apoyo para encontrar alternativas en su desarrollo pudiendo tomar decisiones conscientes, voluntarias y comprometidas.

En términos generales, estas elecciones se deben realizar en edades cronológicas y personales que se encuentran atravesadas por otros factores que no necesariamente operan en esta dirección. Elegir implica tomar una opción y dejar otras y esto conlleva diversos temores, a equivocarse, a defraudar a la familia, a uno mismo... cuanto más apoyo, mejor (Mosca y Santiviago, 2011).

De este modo consideramos que al momento de la elección inciden diversos factores que movilizan ciertas ansiedades, que requieren de una elaboración con los recursos y apoyos necesarios.

Metodología

La investigación se llevó a cabo mediante un diseño cualitativo, ya que pretende describir y comprender cómo se construye la vocación de los estudiantes de magisterio y en qué medida esto se relaciona con su propia biografía escolar a la hora de la elección por la formación docente.

Población

Se seleccionó como población de estudio a los estudiantes de los dos grupos de primer año de magisterio de la ciudad de Minas, uno matutino y otro vespertino.

Técnicas

El taller

Se utilizó esta técnica como dispositivo de intervención a nivel grupal. Se realizó un taller inicial en cada grupo de primer año de magisterio, con el objetivo de presentarnos, conocer al grupo y promover un tiempo y espacio para la reflexión grupal a partir del intercambio de experiencias y saberes. Luego de la realización de entrevistas y su análisis se realizó, como cierre del proyecto, otro

taller de integración entre los dos grupos, en el que se trabajó con algunos de los resultados.

Entrevistas semidirigidas

Se realizaron entrevistas semidirigidas a un total de doce estudiantes, quienes fueron seleccionados de acuerdo a su disposición e intención de participar. Se destaca que a cada estudiante se le aseguró la confidencialidad de la información y se solicitó la firma de un consentimiento informado previamente diseñado.

La elección de realizar entrevistas cualitativas está basada en el objetivo de comprender las categorías mentales de los entrevistados a partir de sus ideas, percepciones y experiencias individuales. El tipo de entrevista que mejor servía a nuestro propósito es la semidirigida, porque permite que el entrevistado se exprese libremente siguiendo el hilo conductor planteado por los entrevistadores.

Las entrevistas incluían tres categorías que luego serán abordadas en el análisis de datos: recuerdos infantiles de la propia biografía escolar, ideal del maestro y construcción del modelo personal, y por último percepciones acerca de su formación.

Análisis de resultados

Los recuerdos infantiles y la elección de la carrera

Destacamos la influencia significativa de la biografía escolar tanto en la elección de la carrera como en la construcción de la identidad docente.

La biografía escolar aparece en los discursos mediante recuerdos de vivencias muy valoradas y cargadas de emociones para los estudiantes, en varios casos en el momento de evocar esta etapa se puede observar una activación de recuerdos sensibles y afectivos, influyentes en lo que refiere a la construcción como docentes. Podemos ver que, en la generalidad de las entrevistas, los recuerdos infantiles más marcados en la memoria de los estudiantes de magisterio tienen que ver con experiencias emocionales, vínculos establecidos dentro de la institución y percepciones a partir de los diferentes sentidos. En las distintas entrevistas surgen recuerdos determinantes de la etapa escolar, referidos a los espacios de integración entre compañeros, como los juegos fuera del aula, así como a vínculos con maestros significativos. Una de las entrevistadas lo manifestaba así:

Mis recuerdos mayores son en el patio jugando, y al aire libre así, divirtiéndome, interactuando con mis compañeros.

Ninguno de los entrevistados hace referencia en los recuerdos a los conocimientos académicos ni contenidos curriculares. Solo en uno de los casos, justamente haciendo una crítica al lugar principal que se le da en el marco del sistema educativo. Una de las entrevistadas lo expresa de esta forma:

Yo creo que no aprendí nada, porque era todo muy teórico.

Creemos que este dato es sumamente significativo y da cuenta de la importancia que tienen las instancias educativas en la construcción de la subjetividad en las primeras etapas de socialización, y que estas experiencias son fundamentales en la historia de los sujetos y tienen efectos en el futuro, como en este caso, a la hora de pensarse como maestros.

Por otro lado, destacamos que también surgen en entrevistas específicas experiencias traumáticas dentro de la institución, de muy difícil elaboración y asimilación para la etapa evolutiva en la que sucedieron, pero con desenlaces positivos y de integración del grupo; se logran superar para continuar la formación. Una entrevistada recordaba, abatida, la actitud de una de sus maestras:

Creo que la maestra tiene que dar prioridad a otras personas y no favorecer siempre al mismo... son cosas que quizás pasé yo y que no me gustaron.

Destacamos que experiencias vinculadas a la discriminación en la escuela fueron frecuentemente narradas en los espacios de taller.

El ideal del maestro y la construcción del propio modelo

La construcción del ideal de maestro es una tarea que los estudiantes manifiestan que vienen trabajando en algunos cursos curriculares de la carrera. Algunos estudiantes manifiestan que principalmente Psicología como asignatura les ha aportado, a la hora de pensar en el modelo de maestro con el que se identifican. Trasmiten que ha sido importante para pensar desde dónde vienen esas representaciones que hacen que hoy en día construyan este modelo de maestro ideal. En este sentido, se han logrado alivianar cargas construidas socialmente acerca del lugar de la vocación en la formación docente, lo que ha permitido que los estudiantes puedan verla como una construcción en este proceso de formación.

Los estudiantes coinciden en que el ideal de maestro es una elaboración continua que sigue en proceso y que va variando a lo largo de las distintas experiencias vivenciadas. Estos poseen distintos modelos de docente de acuerdo al contexto educativo por el cual transitaron y a los modelos transmitidos por sus familias y otros espacios, como el barrio y la comunidad. Las características principales mencionadas sobre el ideal de maestros son: la comprensión, escucha, formación, afecto, respeto, imposición de límites, creatividad y organización. Los alumnos priorizan estas características dando un orden y valor particular, con el cual construyen a su vez el ideal de maestro. El perfil ideal coincide a su vez con el docente que se identifican y con la historia biográfica, es decir existe una conexión genuina entre el ideal y las identificaciones realizadas.

Si bien se destaca en las entrevistas la influencia de algún maestro en particular durante la biografía escolar, la identificación no surge siempre de manera homogénea, es decir con un solo docente, sino que reúnen condiciones y virtudes de varios docentes influyentes en su biografía, construyendo de esta manera un ideal de docente más diverso.

En la mayoría de los discursos aparecen presentes cambios deseados con respecto a modelos de docentes que tuvieron, qué cosas no harían, qué cosas trabajarían o de qué manera. Teniendo como referencia sus maestros en la infancia establecen cambios deseados, pero en la mayoría de los casos haciéndolos dentro del modelo establecido e institucionalizado.

Percepciones acerca de la formación docente en la actualidad

Con respecto a las percepciones acerca de la formación en la actualidad encontramos una concordancia de los estudiantes en cuanto a la percepción que tienen del modelo educativo del Instituto de Formación Docente. Esta se basa en los postulados patriarcales de enseñanza, recurriendo al modelo hegemónico tradicional. El saber es una posesión de valor transmitida verticalmente por un acuerdo institucional, que no debe ser cuestionado ni criticado.

Ello se observa en varias entrevistas; en una de ellas se destaca:

> *Esperaba que fuera ser más universitaria, que tuviera más carga horaria y que las clases se fueran a dar de un modo distinto, pero es bastante escolar. Incluso tienes los mismos profesores.*

En otra entrevista se le pregunta a la estudiante si las expectativas que tenía al ingreso en la formación se correspondieron e inmediatamente reacciona con la pregunta: "¿Querés que te sea sincera?" y continua: "Creí que me iba a encontrar con personas grandes, maduras, comprometidas". Con respecto a

la institución dice: "Quizás esperaba que en vez de enseñar las materias como Matemáticas, Historia, etc., me iban a enseñar cómo transmitir a los niños, cómo enseñar".

En este sentido destacamos que se vive la enseñanza por parte de los estudiantes de primer año entrevistados con ciertos mecanismos tradicionales en la transferencia de conocimiento, lo cual no concuerda con las expectativas de los estudiantes, que se preparaban para una instancia de producción madura y responsable. La perspectiva de ellos está en desacuerdo con estos postulados, pero no se manifiesta un papel activo hacia un posible cambio de modelo, quizás por el hecho de ser estudiantes ingresantes a la carrera aún.

Existe por otro lado un conjunto de fantasías, ansiedades y expectativas frente a las prácticas en las escuelas, pensado como un momento clave del estudiante para enfrentarse a sí mismo y descubrir si es realmente su verdadera vocación. Da la pauta que se concibe como un momento revelador y no como parte de un proceso de aprendizaje. Destacamos que plantean, además, la demanda y la necesidad de tener en la formación talleres como los realizados en la investigación, donde puedan tomar contacto con el niño que fueron, el maestro que se imaginan ser y contribuir a la construcción de la vocación.

Sobre este último punto una de las entrevistadas decía:

> *Eso que estamos viendo ahora si es por vocación o si la vocación se forma. Si es por vocación, yo no sé qué hago acá (…) Yo creo que estas cosas ayudan a la construcción (…) Más que tener una materia, que estudiás y aprendés como hiciste siempre. Pero sí, te ayuda un montón. Tal vez te ayuda más algo así que en realidad tener Historia. Para la construcción de la vocación para mí es esencial que tengas presente lo que quieres en realidad. Y partir del punto que vos fuiste un niño en la escuela y ahora tenés que cumplir el otro rol. Está bueno.*

Un aspecto positivo que marcan más relacionado a lo institucional y haciendo una diferenciación con la Universidad de la República es que lo encuentran "más familiar", a diferencia de la facultad, donde consideran que "sos uno más" y "nadie te conoce". Además de esto, se destaca en algunos casos el lugar, el ambiente, los profesores y los compañeros.

Desde la implicación como estudiantes

En cuanto a la implicación de los estudiantes de Psicología en el proyecto observamos que si bien el grupo se encuentra integrado por estudiantes de San José, Montevideo y Colonia, dos de ellos viven actualmente en la ciudad donde se llevó a cabo el proyecto, además de las docentes a cargo. En relación a esto

ambos recibieron con agrado, desde el comienzo, teniendo en cuenta además el contexto sociopolítico del departamento, la oportunidad de que la Universidad de la República, por medio de la Facultad de Psicología, llevara adelante un proyecto que integraba la educación y la formación docente con la realidad de los estudiantes del departamento de Lavalleja.

Respecto a lo dicho anteriormente es que los estudiantes minuanos manifestaron la importancia de haber participado en este proyecto en su ciudad de origen, porque les permitió conocer y dar a conocer a otros la realidad que vive el estudiante de formación docente en Lavalleja. Esta experiencia les fue enriquecedora, dado que lograron hacer contacto reflexivamente con la situación de otros estudiantes de su ciudad, pero de una carrera diferente y que no conlleva trasladarse a la capital del país.

Conclusiones

El análisis de resultados nos permitió arribar a algunas conclusiones en relación a las tres categorías principales construidas en el equipo entre docentes y estudiantes.

En relación a la biografía escolar y los recuerdos infantiles destacamos que en la construcción de la vocación docente observamos que tanto las representaciones positivas como negativas de su biografía escolar han contribuido a la elección de la carrera. Algunos estudiantes de magisterio expresan sus motivaciones de forma explícita y relacionan sus buenas experiencias como niños escolares a su interés por ser docentes, mientras que otros encuentran en sus experiencias negativas la motivación para ser maestros y poder construir un modelo distinto al que tuvieron cuando niños.

Una de las generalidades que observamos en los estudiantes de magisterio es que las experiencias que narran como más trascendentes son aquellas instancias de recreación y juego junto a sus compañeros, tanto a la hora del recreo como dentro del aula. De esto se desprende la importancia del juego en los procesos de aprendizaje de los niños, ya que es el espacio de socialización por excelencia, donde no solo se aprenden códigos y valores, sino que es el lugar para el disfrute y la distensión. Al decir de Winnicott (1972) es en el juego que el niño siente que puede ser creativo y lo que posibilita la comunicación y las relaciones de grupo, lo cual resulta fundamental para su desarrollo.

A su vez, vemos que los propios estudiantes reclaman de la formación la falta de actividades lúdicas vinculadas a las artes, la expresión corporal y el esparcimiento, considerándose sumamente necesarias en la currícula a la hora de comenzar su práctica profesional. Esto tiene una vinculación con sus propias experiencias y el lugar que le dieron en sus propios procesos en el marco

de su biografía escolar a actividades que no se vinculan directamente con lo académico, pero les aportaron aprendizajes sumamente significativos que recuerdan en el presente. Creemos con respecto a este punto que esta motivación acerca de cambiar la forma en que el niño accede a los distintos conocimientos necesita un apuntalamiento desde la formación docente, para que no quede únicamente en un discurso difícil de sostener cuando uno está inmerso en el sistema educativo actual.

Por otro lado, observamos en la mayoría de los estudiantes una concepción de la vocación como construcción permanente, lo cual les permite la posibilidad de experimentar y decidir su continuidad en la carrera. A modo de ejemplo, muchos de los estudiantes dijeron estar expectantes con respecto a las prácticas preprofesionales, ya que enfrentarse a una clase y colocarse en el rol del maestro es una instancia determinante para darse cuenta si es a lo que quieren dedicarse.

Asociamos la concepción que los estudiantes tienen de la vocación como un proceso dinámico con la incidencia de las asignaturas Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación, en las cuales se trabaja la noción de vocación como una construcción en constante desarrollo.

Sobre este punto, es relevante comentar sobre una especie de "alivio" que vivencian los estudiantes al problematizar el tema de la vocación, desnaturalizando una concepción instalada en el imaginario social acerca del lugar que esta tiene en la docencia. Hablar de construcción de la vocación da lugar a que los estudiantes se permitan transitar la carrera sin esa carga social, dejando de lado prejuicios y tomando la formación como un proceso de construcción permanente.

Finalmente, deseamos destacar el carácter enriquecedor de la propuesta de integralidad planteada en el presente artículo, una propuesta que implicó un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes universitarios con estudiantes de magisterio. Se promovió un espacio que integró de forma auténtica la enseñanza, la extensión y la investigación desde la descentralización universitaria, en un trabajo colaborativo de dos instituciones educativas como la Facultad de Psicología y un Instituto de Formación Docente, dedicadas a la formación de profesionales comprometidos con las diversas realidades del Uruguay.

Consideramos la riqueza de la experiencia formativa universitaria para los estudiantes de Psicología, en este caso, como oportunidad de reflexionar acerca de la construcción de vocación de estudiantes de otra disciplina, así como intervenir desde el rol del psicólogo en los procesos de dicha construcción. En este sentido, pensando en los desafíos actuales y en la experiencia formativa de los estudiantes de Psicología que vivencian a lo largo de casi toda su carrera clases masificadas, destacamos que la presente experiencia les permitió

acercarse como profesionales a un objeto de estudio e intervención desde una enseñanza integral, donde los docentes pudieron oficiar de guía y orientadores en un vínculo muy cercano.

Referencias bibliográficas

AILLAUD, A. (1998): "El maestro que aprende", *Ensayos y experiencias* n.° 23. Buenos Aires: Novedades Educativas.

— (2002): "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar", en Davini, (Ed.): *De aprendices y maestros*. Buenos Aires: Papers.

— (2003): "La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional", *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681- 5653.

BEILLEROT, J. (1998): *La formación de formadores*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.

BOHOLAVSKY, R. (1976): *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

DAVINI, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

DICKER, G. y TERIGI, F. (1997): *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

ELIZALDE, J. (1991): *Abordaje de una situación de crisis: la cuestión vocacional en el adolescente*. Buenos Aires: UBA.

FELDMAN, D. (1999): *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

FILLOUX, J. C. (1995): *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

HUBERMAN, M. (2004): "Perspectivas de la carrera de profesor", en Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I. (eds.): *La enseñanza y los profesores. Tomo 1*. Madrid: Paidós.

MOSCA, A.; SANTIVIAGO, C. (2011): *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional ocupacional de los jóvenes*. INJU-MIDES.

WINNICOTT, D. (1972): *Realidad y juego*. Buenos Aires: Granica.

Índice

Experiencias

Tensiones acerca del acceso a la justicia en un consultorio jurídico barrial de Puntas de Manga. Sujeciones entre género y derecho
Laura López, Cecilia Montes Maldonado 13

La metodología etnográfica y su aporte a los procesos de transformación intersubjetiva
Cristina Rivero Sánchez 27

Prácticas integrales en clínica, comunidad, Facultad de Medicina y Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Similitudes y diferencias
Silvana Contino, Margarita Fraga 41

Acompañar y sostener el deseo. Otros modos de formarnos en desmanicomialización, autogestión y lógicas colectivas
Natania Tommasino, María Eugenia Viñar, Valeria Cavalli, Dulcinea Cardozo 53

Aprendiendo integralidad con la Red de Trabajadores Comunitarios de Salud
Luis Emilio Giménez 67

La integralidad como desafío: reflexiones en torno a las prácticas interdisciplinares en el marco del Programa Apex
Mariana Aispuro, Lorena Cabrera, Noelia Di Gregorio, Pablo Pereira 85

Integralidad y descentralización: una mirada desde la psicología a la biografía escolar en la formación docente de estudiantes de Magisterio de Lavalleja
Enzo Arrieta; Eugenia Barbosa; María José Goncalvez; Germán González; Claudia Russo; Florencia Vázquez; Daniela Díaz; Yliana Zeballos 97

El libro que presentamos prosigue con una línea editorial iniciada en años anteriores en la que se dan a conocer líneas de trabajo por parte de la Unidad de Apoyo a la Extensión y Actividades en el Medio de la Facultad de Psicología (UAExAM). En esta oportunidad la publicación da cuenta de un conjunto de experiencias de intervención que aportan elementos para reflexionar en relación a la integralidad y, al mismo tiempo, constituyen respuestas posibles a problemáticas complejas presentes en nuestra sociedad.

La emergencia de un devenir social que demanda abordajes disciplinarios integrales delimita nuevas territorialidades. Esta geografía se constituye como un escenario en donde la multiplicidad de voces, las formas de un "saber hacer" y la utilización innovadora de los recursos son parte fundamental de la demanda social y, por tanto, dimensiones imprescindibles para la viabilidad de los proyectos.