

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS INTEGRALES EN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Sistematización de experiencias integrales en Facultad de Psicología

Comisión Académica de Extensión
SAGIRNI

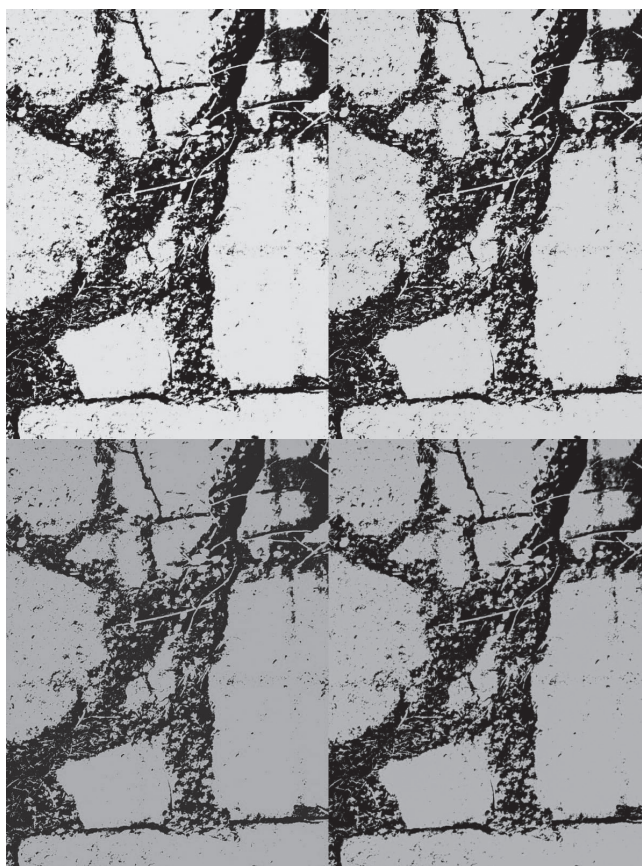


Imagen de portada: Mercedes Couso

Comité editor

Por Comisión Académica de Extensión:

Prof. Adj. Mercedes Couso,
Prof. Agr. Gabriela Etchebehere
Prof. Adj. Graciela Loarche
Prof. Adj. Mónica Olaza
Prof. Tit. Alicia Rodríguez

Por Secretaría Académica para la Gestión
Integral y el Relacionamento Nacional e
Internacional:

Prof. Adj. Virginia Rubio
Prof. Ay. Gabriel Soto

Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio
Coronel Brandzen 1956 - Montevideo

Facultad de Psicología
Dr. Tristán Narvaja 1674 - Montevideo
Universidad de la República
Av. 18 de Julio 1824-1850 - Montevideo

1ª edición, noviembre 2019

Impresión y encuadernación:

Mastergraf S.R.L.

Bvar. Artigas 4678

Tel.: 2303 4760*

Montevideo - Uruguay

Depósito Legal: XXX.XXX

Comisión del Papel

Edición amparada al Decreto 218/96

Derechos reservados

Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o
archivo en sistemas recuperables, sea para uso privado o público
por medios mecánicos, electrónicos, fotocopadoras, grabaciones
o cualquier otro, total o parcial, del presente ejemplar con o sin
finalidad de lucro, sin la autorización expresa del editor.

ISBN: 978-9974-0-1704-7

Impreso en Uruguay

Índice

Prólogo

Mercedes Couso - Virginia Rubio - Gabriel Soto..... 7

Promoción de salud en el Primer Nivel de Atención. Talleres para la Convivencia Saludable en una Escuela Primaria

Déborah Rydel..... 11

Juego en educación inicial: una propuesta de formación integral

Jhoanna Rivera - Karen Moreira 37

Integrando saberes y construyendo prácticas antimanicomiales

Cecilia Baroni - Carolina Dal Monte 45

Sembrando experiencias - Cosechando aprendizajes. EFI Extensión Rural: aportes entre el diálogo de saberes y la interdisciplina

Sandra Fraga - Marcelo Vasconcellos - Sofía Méndez -
Daniela Sapriza - Marisol Barneche - Natalia Ferrari -
Adriana Cauci - Florencia Muniz 61

Espacios de resonancias en una práctica integral de grado

María Julia Perea - Karina Parga - Lucía Gutiérrez 77

Un proceso de inclusión a través de la danza: transformación y aprendizajes desde el Espacio de Formación Integral

Natalia Farías - Delia Bianchi- Beatriz Falero 97

Prólogo

“La extensión universitaria bien entendida es una herramienta preciosa para la enseñanza y la investigación, facetas relevantes de la imprescindible democratización del conocimiento. Una tercer faceta igualmente importante tiene que ver con el ser mismo de la extensión, entendida como colaboración entre actores universitarios y extrauniversitarios en procesos interactivos de aprendizaje donde cada uno aporta sus saberes específicos, todos aprenden y todos contribuyen a la solución de problemas colectivos, con prioridad a los que afectan a los sectores más postergados” (Extraído del prólogo: Rodrigo Arocena, Producción de conocimiento en la integralidad: potencialidades y alcances en la Universidad de la República, 2016, p. 11).

El cometido de la presente publicación refiere a la producción de conocimiento sobre las experiencias de formación integral llevadas adelante en Facultad de Psicología, específicamente en el marco del Plan de Estudios aprobado en el año 2013. La propuesta de sistematización apunta por un lado a la necesidad de reflexionar críticamente sobre los aspectos de la docencia vinculados a los dispositivos de formación integral y, por otro, a la importancia de comunicar aprendizajes y conocimientos en el desempeño de estas tareas, desde un paradigma en el cual la extensión es una función que promueve el compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. Los artículos que aquí se presentan sobre prácticas integrales desarrolladas en el año 2017 muestran experiencias en muy diversas áreas de intervención. Se incluyen trabajos de autoría individual, colectiva y de grupos consolidados a través de los años.

La extensión en la perspectiva de la integralidad es más que una de las funciones de la Universidad, se presenta como una nueva forma de concebir la enseñanza y la investigación. Es decir, donde el espacio áulico no solo posibilite la transmisión de conocimiento, sino también su producción; donde se torna necesario incorporar a la agenda de investigación problemáticas de los actores sociales y donde la relación sociedad-universidad se aborde desde una perspectiva transformadora. En cuanto a los aspectos teóricos, se hace necesaria la propedéutica, o formación específica, para esta tarea de extensión en áreas de conocimiento que permitan una comprensión crítica del contexto social (CDC, 2009).

Con este libro de *Sistematización de Experiencias de Formación Integral de Facultad de Psicología* se busca socializar los aprendizajes y conocimientos adquiridos a través de las prácticas integrales en los Espacios de Formación Integral (EFI) llevados adelante en el marco del Plan de Estudios para la Licenciatura en Psicología (PELP) 2013.

El primer artículo, escrito por Déborah Rydel, presenta una propuesta de intervención en el Primer Nivel de Atención (PNA) realizada durante varios años en una Escuela Pública de contexto sociocultural crítico con niños que cursan 4to. y 5to. años en el nivel educativo de Primaria. Se trata de una práctica compleja que articula la formación de recursos humanos para el PNA y el trabajo en extensión universitaria desde una perspectiva interdisciplinaria. Este trabajo recupera y analiza la experiencia de Talleres con grupos escolares que apuntaron a favorecer la convivencia saludable en el ámbito escolar, los cuales se constituyeron en un aporte creativo e innovador para la zona.

El segundo artículo, de Johanna Rivera y Karen Moreira, da cuenta de una experiencia en el contexto educativo en una Escuela Pública, concretamente en el nivel de Educación Inicial con niños de nivel 5, implementada por primera vez en 2017. La propuesta de intervención presentada se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado *Juegos y cognición: estrategias lúdicas para mejorar la disposición para la escolarización de niños en desarrollo de riesgo*, y busca promover el desarrollo de habilidades cognitivas a través del juego. Las estrategias lúdicas se convierten en herramientas para el despliegue de competencias con el fin de un tránsito armónico de niñas y niños desde la Educación Inicial a la Educación Primaria. Resulta muy interesante la valoración que se realiza de la práctica, que incluye la integración de estudiantes universitarios, las dificultades encontradas en el proceso y la reflexión a modo de lecciones aprendidas para la continuidad de la propuesta.

El tercer material, elaborado por Cecilia Baroni y Carolina del Monte, muestra la práctica realizada durante tres años consecutivos en el Hospital Psiquiátrico Vilardebó, y concretamente en el Proyecto Comunicacional y Participativo Radio Vilardevoz. Dicha práctica se ubica en un campo complejo entre la locura y la pobreza, e involucra distintos actores (docentes, estudiantes, y usuarios de la salud mental) los cuales participan en forma conjunta en la toma de decisiones y en el trabajo en equipo interdisciplinar. Dando cuenta de que los usuarios son parte activa, su voz es escuchada y se prioriza a la hora de pensar las acciones. Se entiende al sujeto y sus comunidades como el resultado de múltiples entramados complejos, lo que permite interrogar la teoría y generar herramientas prácticas que habilitan la producción de nuevos conocimientos en el ámbito de la salud mental.

El cuarto trabajo, escrito por Sandra Fraga, Marcelo Vasconcellos, Sofía Méndez, Daniela Sapriza, Marisol Berneche, Natalia Ferrari, Adriana Cauci y Florencia Muniz, comparte la experiencia realizada en el año 2016 entre estudiantes, docentes y egresados de las facultades de Psicología, Veterinaria, Ciencias Sociales y de la Escuela de Nutrición. Esta se desarrolla en el ámbito rural, concretamente en la Sociedad de Fomento Rural (SFR) en Maldonado, con quien el equipo tiene una trayectoria consolidada de participación. Se destaca la tarea conjunta entre productores rurales y sus familias, buscando fortalecer los vínculos entre los socios, la institución y la comunidad, dando respuesta a las distintas problemáticas. El artículo privilegia el trabajo interdisciplinario revalorizando el saber popular.

El quinto artículo, escrito por María Julia Perea, Karina Parga y Lucía Gutiérrez, muestra el Proyecto Espacio Dramático Itinerante, que es un dispositivo interdisciplinario alternativo a la modalidad Taller clásica orientada en una perspectiva de ejercicio de ciudadanía y en clave de derechos humanos que tiene como objetivo promover la generación y fortalecimiento de las redes sociales significativas de los usuarios con su entorno inmediato y la comunidad. Es un dispositivo de formación de estudiantes de grado de psicología en un Servicio de Salud de Primer Nivel de Atención Especializada en un barrio popular de Montevideo. La metodología ampliada integra las resonancias de los estudiantes y la experiencia del trabajo con los usuarios como material fundamental en la formación, otorgando al estudiante un papel activo en su futuro desempeño profesional y al docente una figura acompañante que orienta y sostiene la práctica.

El último trabajo, de Natalia Farías, Delia Bianchi y Beatriz Falero, relata una propuesta en el campo de la discapacidad y la inclusión desarrollada en un Centro de INAU localizado en Villa García durante 5 años. La experiencia se enmarca en el Programa de Discapacidad y Calidad de Vida de la Facultad de Psicología y el Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) a través de la danza inclusiva, en el marco de la metodología *DanceAbility*, donde el movimiento corporal es parte central de la expresión. Los grupos de participación contaban con personas con y sin discapacidad, propiciando entornos inclusivos. Las autoras plantean la interrelación entre el arte y la comunidad, en donde todos los actores oficiaron de agentes de cambio, contribuyendo al proceso de inclusión y generación de conocimiento.

La idea de esta publicación es contribuir al debate de la concepción de extensión definida como la relación entre lo ideal y lo posible, en conjunción de las funciones enseñanza, investigación y extensión. La integralidad no puede ser pensada como algo únicamente teórico conceptual, sino como

algo que se hace y se recrea en la práctica. La relación dialógica entre el sujeto y la comunidad es un plus que posee el acto educativo.

“Se trabaja a la intemperie del aula; expresión que permite describir el trabajo en realidades concretas intentando aprender, enseñar y resolver algunos de los problemas con la población involucrada” (Tommasino, 2011).

Los artículos presentados dan cuenta de las intervenciones en territorios privilegiando a los actores sociales como sujetos protagonistas de las acciones transformadoras y no como objetos de intervenciones universitarias.

Desde la Comisión Académica de Extensión apostamos a la necesidad de continuar con el intercambio de conocimiento a través de próximas publicaciones que promuevan y enriquezcan la difusión e inviten a la producción de nuevos saberes en torno a las prácticas integrales.

Mercedes Couso, Virginia Rubio y Gabriel Soto

Promoción de salud en el Primer Nivel de Atención

Talleres para la Convivencia Saludable en una Escuela Primaria

Déborah Rydel¹

Desde hace más de una década, la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, viene llevando a cabo con estudiantes avanzados en la carrera una práctica anual de Intervenciones en el Primer Nivel de Atención (PNA) en diversas zonas de Montevideo y el área metropolitana. En ella se articulan los cometidos de la Universidad y las prácticas integrales desarrolladas en el marco de la Segunda Reforma Universitaria², con el cambio de modelo propuesto por el Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS)³. Las intervenciones jerarquizan acciones de promoción y prevención con un abordaje integral e interdisciplinario en el marco de la estrategia de Atención Primaria de la Salud (APS). Se trata de una práctica compleja que conjuga la formación de recursos humanos para el PNA y

-
- 1 Mag. Ps. Clínica, Asistente Instituto Psicología Clínica, Facultad de Psicología, UdelAR.
 - 2 Proceso de cambios profundos, iniciado en 2007, bajo el rectorado de R. Arocena (2006-2014), en el cual se apunta a la democratización del conocimiento a través de una educación terciaria superior pública para todos. Se trata de posibilitar que las mayorías accedan a formas de la enseñanza avanzada y permanente, conectadas con el mundo del trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a la cultura y la mejora de la calidad de vida individual y colectiva. Para ello se adoptan decisiones para la expansión de las actividades de enseñanza, investigación y extensión en todo el país, cooperando con la sociedad en la creación y difusión del conocimiento de calidad, así como en la solución de problemas sociales y en la mejora en la producción.
 - 3 La reforma del Sistema de Salud fue presentada y llevada a cabo por el Frente Amplio, partido político que en 2005 alcanza por primera vez el gobierno nacional. Su creación e implementación fue un proceso secuencial que dio lugar a la creación del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS, Ley 18.211, 2007), al Seguro Nacional de Salud (SNS) y al Fondo Nacional de Salud (FONASA) en 2008. A grandes rasgos, la reforma plantea cambios en tres niveles: el modelo de financiamiento, asegurando cobertura universal, equidad y solidaridad a través de SNS y el FONASA; el modelo de gestión, democratizándola, haciéndola más eficiente y garantizando su transparencia; y el modelo de atención orientado a la aplicación de una estrategia de Atención Primaria de la Salud (APS), asegurando la mayor capacidad resolutoria del primer nivel de atención.

el trabajo en extensión universitaria, ensamblando actores e instituciones diversas. Inicialmente el vínculo con las instituciones de la comunidad se realiza a través de las instituciones sanitarias en el marco de un convenio de la Facultad de Psicología-UdelaR con la Red de Atención Primaria, de la Administración de Servicios de Salud del Estado (RAP-ASSE) para luego establecer acuerdos específicos interinstitucionales. Se realiza un recorte geográfico y temporal que selecciona una parte de la práctica para poder abordarla en una sistematización de experiencias. Se recupera y analiza el trabajo en talleres realizado con grupos escolares de 4to. y 5to. años en una institución escolar en la zona de Empalme Nicolich, Canelones. Ellos forman parte de un gran abanico de intervenciones en el PNA realizadas en la zona, entre los años 2011 y 2017.

Justificación

La experiencia sistematizada forma parte de una práctica compleja cuyo nombre inicial era “Construyendo modelos de intervención desde la Psicología de la Salud”, desarrollada desde el año 2003. Ella se proponía desarrollar modelos de intervención propios del psicólogo en el PNA, contribuyendo a la ampliación de acciones que redundaran en mejorar la calidad de atención con énfasis en la promoción y prevención en salud. Según un relevamiento realizado por el proyecto semillero: “Articulación interdisciplinaria en el PNA en salud” en el año 2016, se trata de la única práctica en la Facultad de Psicología con especificidad en la formación y el trabajo en el PNA⁴. Dicha práctica ha pasado por varias etapas, de gran crecimiento y complejidad, así como por necesidades y motivaciones diferentes de los miembros del equipo docente, de la Facultad de Psicología y de las problemáticas que atraviesa el país en relación a la salud, la educación y la convivencia ciudadana. Durante los años en los cuales ha transcurrido han habido grandes cambios, desde la reforma del SNIS hasta los realizados en

4 En la “Primera jornada de articulación interdisciplinaria para el desarrollo del primer nivel de atención en salud” que se desarrolló en noviembre de 2016, en la Facultad de Psicología, organizada por dicho proyecto, se presenta un informe de avance del relevamiento sobre la situación de la formación universitaria para el PNA en salud. De dicho informe surge que “En facultad, en una revisión que se hizo sobre los programas de UCO, optativas y prácticas y proyectos hay muy poco de formación en el PNA. Se encuentra algo en la UCO de Psicología y salud, en un proyecto reciente con la RAP - ASSE Canelones, y dos materias optativas y una práctica de la Doc. D. Rydel (El psicólogo en el primer nivel de atención, interdisciplina e intervenciones en el PNA) que se vienen realizando hace más tiempo” (Suarez, comunicación personal). Dichas materias tiene su eje en el rol del psicólogo en el SNIS, con énfasis en la promoción y prevención. Se informa que hay cursos o prácticas que tocan alguna temática o se realizan en instituciones pero no conceptualizadas desde la especificidad del PNA, sino como prácticas psicológicas tradicionales en instituciones educativas o de la salud.

la estructura académica y en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Facultad de Psicología, cambios que impactaron en los equipos docentes, en los estudiantes y, por lo tanto, en las prácticas. También han habido cambios en los desarrollos y evolución en las concepciones teóricas de las intervenciones que desde la psicología se plantean en el PNA; así como cambios en los barrios, en las instituciones con las que se trabaja y en la sociedad en su conjunto. Ha sido preocupación de las docentes a lo largo de este recorrido reconstruir, dar a conocer y mejorar la intervención en sus diversos aspectos. Así es que se cuenta con una planificación anual de la práctica que cada año se ajusta y mejora; sus registros, en distintos formatos y momentos, documentos de trabajos, devoluciones, evaluaciones, varios trabajos escritos y pósters presentados en congresos o jornadas. El trabajo desarrollado fue cambiando de forma, de lugares y de actores, incorporando nuevas estrategias y dispositivos de trabajo. Finalmente, en los últimos tres años, la práctica debió ser reestructurada para ser llevada adelante solamente por la autora de este artículo.⁵ Se redujo en principio territorialmente a la zona de Empalme Nicolich y el número de estudiantes que participaron, y luego en las instituciones con las que se trabajó. Se mantuvieron los trabajos en la escuela de la zona y con adultos mayores en coordinación con la Policlínica de RAP-ASSE. De ahí la importancia de realizar una sistematización que busca dar un cierre a este ciclo de trabajo.

Entendemos que el proceso de sistematización consiste en recuperar, revisar y recrear momentos de la experiencia para darle una nueva lectura que mejore la comprensión de lo realizado, para poder compartirlo y dar la oportunidad a otros de adaptar la experiencia a sus propias realidades. Se trata de afianzar y enriquecer los conocimientos producidos que lleven a la superación de la mera experiencia y de alguna forma a una sedimentación de los aprendizajes colectivos.

El objetivo de este trabajo, es contribuir a la difusión de experiencias exitosas en convivencia escolar para su recreación en diversos contextos institucionales y socioculturales. También es un objetivo aportar a la reflexión teórica y a la construcción de conocimiento metodológico con respecto a la convivencia saludable en el ámbito escolar, así como a la formación de recursos humanos para el trabajo en el PNA.

Importa señalar que, frente a tanta transformación y cambio, hay aspectos que se han mantenido y representan los principios que guían nuestra tarea: las convicciones acerca del papel de la Universidad en la sociedad y la importancia de otros actores sociales en la construcción del conocimien-

5 El equipo docente esta integrado inicialmente con las Prof. Agda. Adriana Gandolfi y la As. Mónica Cortázar.

to; el necesario reconocimiento académico y profesional del psicólogo en el PNA, la pertinencia de las prácticas integrales⁶ en la formación y sus objetivos; la mirada crítica sobre los procesos de intervención y de aprendizaje, entre otros.

Contextualización

A partir de mi condición de docente universitaria y psicóloga en una policlínica periférica de la Red de Atención Primaria de ASSE, logro articular necesidades de formación en recursos humanos en salud para el PNA con necesidades y pedidos de la comunidad relevadas en los diagnósticos de salud realizados en la zona. Cada año, luego de analizar dichas necesidades y los pedidos que de ellas surgen con los referentes comunitarios y evaluar nuestras posibilidades, se seleccionan las instituciones o actividades, donde o con quiénes vamos a trabajar. Estas han sido muy variadas, como ser la policlínica de ASSE con distintas temáticas y grupos etarios, instituciones educativas (CAIF⁷, jardín de infantes, escuela, liceo), radios comunitarias y en organizaciones que se han dado los vecinos para llevar a cabo alguna tarea para el barrio. La coordinación general de la intervención de promoción de salud en la zona es llevada a cabo por la autora de este trabajo en coordinación con los referentes institucionales. Empalme Nicolich (Santa Teresita), es una de las localidades que conforman el Municipio Nicolich (2010), junto a Villa Aeroparque, Colonia Nicolich y cuatro barrios privados (Altos de la Tahona, La Asunción, Quintas del Bosque y Colinas de Carrasco), dentro del área metropolitana en el departamento de Canelones. Está atravesada por las rutas nacionales 101 y 102, encontrándose en las cercanías del Aeropuerto Internacional de Carrasco. A partir de mayo de 2017 la zona fue declarada Ciudad Líber Seregni. Cuenta con una población aproximada de 14.800 habitantes, siendo Empalme Nicolich la localidad más poblada. Es el Municipio con mayor porcentaje de jóvenes del departamento. En el año 2010, 52% de sus habitantes tenían necesidades básicas insatisfechas. Al crearse, las autoridades municipales convocaron a la comunidad, a las instituciones públicas, a empresarios y al gobierno nacional para diseñar el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la zona

6 Las prácticas integrales se definen por la integración de los procesos de enseñanza, investigación y extensión, con una perspectiva interdisciplinaria y un enfoque territorial e intersectorial en sus abordajes. Tienen intencionalidad transformadora, concibiendo los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias. El foco del aprendizaje se pone en los procesos y en el diálogo entre personas de formaciones diversas, universitarios y no universitarios, que abordan un problema de interés común.

7 Centros de Atención a la Infancia y la Familia.

con el objetivo de favorecer el acercamiento de programas y políticas de múltiples organismos e instituciones del Estado, además de proporcionar espacios de participación y apropiación ciudadana. De esta manera, en los últimos años fueron llegando servicios según lo demandaba el crecimiento poblacional y el proceso de urbanización, que han cambiado la geografía y el funcionamiento de la zona. En palabras de los vecinos⁸: “antes era todo más precario, era como que no había nada de nada, si le preguntabas a los niños si conocían el aeropuerto, decían que no, no sé dónde queda”; “ha cambiado la movilidad en el barrio, antes veías como mucho un carro con un caballo, ahora ves motos... ¡pasan ómnibus!”. Una estudiante se refiere recientemente al lugar: “...características propias de un pueblo, los pobladores tienen contacto directo con los servicios y los funcionarios... con nosotros se mostraron muy abiertos.” De acuerdo a los datos recabados de los diagnósticos de situación comunitaria realizados en la zona, los problemas más relevantes de la comunidad han ido variando. Inicialmente estaban relacionados con la salud y el trabajo, actualmente predominan los de educación, vivienda y seguridad vial. Otras problemáticas recogidas fueron: dificultades económicas, violencia, alcoholismo, drogas y analfabetismo.

Para este trabajo se selecciona la experiencia que hemos llamado “Convivencia saludable en el ámbito educativo” realizada durante siete años consecutivos en la Escuela Pública N° 171, Dinamarca. La tarea a desarrollar en la escuela es coordinada año a año con la maestra de apoyo, en acuerdo con el equipo de dirección de la escuela, que incluye diversas modalidades de intervención, entre ellas, los talleres con niños y niñas.

La escuela Dinamarca es una de las tantas escuelas del país consideradas de contexto sociocultural crítico y se halla comprendida dentro del Programa de Escuelas A.P.R.E.N.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Este programa se crea en el año 2011 y responde a orientaciones de una política educativa que reconoce la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables.

Según el consejero Héctor Florit (Consejo de Educación Inicial y Primaria, CEIP, 2014) se procura atender a las escuelas

en función de las características socioculturales de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos, refleja la necesidad de entender el contexto para poder trabajar a partir de él, de su conocimiento, del respeto por la di-

8 Extraído de entrevistas realizadas a referentes y vecinos en el marco del diagnóstico de situación comunitario.

versidad y de la gestión participativa donde la presentación de proyectos fomenta el protagonismo de todos los actores. (p. 1).

La escuela

“se construye desde una concepción de la educación como derecho humano fundamental pleno, que supone su desarrollo en sintonía con el tiempo, las realidades y las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas en cada contexto y momento” (Terigi, 2009, p. 17). Debe ser forjadora de ciudadanía democrática, construyendo normas de convivencia a partir de la vivencia de valores como la libertad, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la autoestima y el respeto (CEIP, programa APRENDER).

En los últimos años el número de niños y niñas que asisten a la escuela 171 ha ido bajando por la creación de nuevas escuelas en la zona, pero ha mantenido la dotación docente, por lo cual han mejorado en ese sentido las condiciones de trabajo, ya que los grupos tienen en promedio 20 alumnos. A lo largo de los años vemos que los docentes organizan el trabajo de acuerdo a diferentes estrategias y/o formatos, ya que se constatan niveles académicos muy descendidos, altos niveles de repetición y ausentismo. Por la misma razón, la escuela cuenta con recursos complementarios como maestras comunitarias⁹, maestra de apoyo¹⁰, profesores de gimnasia y, en algún año, danza. Posee un comedor, que funciona para los dos turnos de la escuela, donde se prepara la comida y se brinda una merienda. Las familias de los niños que concurren a la escuela, en general, son de muy escasos recursos, predominan los hogares monoparentales, debido a abandonos o muertes y madres con varios hijos sin trabajo remunerado. Al decir de una maestra: “Se viven situaciones muy duras: necesidades básicas insatisfechas, bajo nivel de alfabetización, núcleos familiares desarticulados, niños con responsabilidades de adultos y que en ocasiones no cuentan con ningún tipo de apoyo”. Otra maestra refiere que son “madres muy jóvenes, con embarazos no controlados, con medicación o abuso de sustancias... eso deja secuelas a nivel orgánico”. Por la falta de recursos dicen que “la inasistencia de los niños cuando llueve es muy alta, no tienen vestimenta para cambiarse si se

9 Programa (2005) cuyo objetivo es mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños en base a mejorar los vínculos de la escuela con las familias y encontrar pedagógica y didácticamente los caminos para restituir el deseo de aprender, perdido por muchas causas. Tiene cuatro líneas de acción: alfabetización en hogares, grupos con las familias, integración educativa y aceleración escolar.

10 Figura creada en la escuela común a partir de una reestructura integracionista en Educación Especial (1985) con el propósito de favorecer la integración escolar de niños y niñas con problemas para aprender y discapacidad.

mojan”¹¹. Actualmente, dadas las mejoras en la institución escolar y la menor cantidad de niños que asisten, “es preferible venir a clase que quedarse arriba de las camas cuando sus casas se inundan”, dice otra maestra.

Las principales preocupaciones que plantea plantean el equipo de dirección y los/as docentes, giran en torno a: dificultades de aprendizaje, problemas de conducta y de relacionamiento, dificultades en el cuidado de las instalaciones y materiales y sobrecarga al rol papel tradicional del/la maestro/a. La escuela participa, al igual que la mayor parte de las instituciones y programas que operan en el zona, de las redes y de los Nodos Interinstitucionales (Educación, No a la Violencia) convocados por el Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT)¹². Estos servicios apuntan a impulsar el desarrollo comunitario y la activación de redes de protección local a través de la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas, que tienen en común el hecho de trabajar o vivir en el mismo territorio. Son implementados por Organizaciones de la Sociedad Civil, en convenio con el Ministerio de Desarrollo Social (Mides). Los nodos se reúnen mensualmente, pero frente a alguna situación puntual que requiera pensar una estrategia de abordaje en menor tiempo, se convocan las redes locales focales.

Marco conceptual

La atención primaria en salud (APS), rectora de los cambios de modelos de atención del SNIS constituye una estrategia global que se liga naturalmente al concepto de atención integral. Para dar cuenta de ella se hace imprescindible el fortalecimiento del PNA como un objetivo relevante. Desde esta estrategia se concibe a la salud como un derecho humano fundamental a ser ejercido por la población, estimulando el desarrollo de la participación local, promoviendo acciones comunitarias e intersectoriales, mediante la coordinación y realización de proyectos conjuntos con instituciones educativas, vecinos, ONGs, promoviendo la construcción de redes. El PNA constituye el primer nivel de contacto de los individuos, la familia y la comunidad con el sistema de salud, llevando lo más cerca posible la atención al

11 Entrevista a maestras en el marco del diagnóstico de situación.

12 El SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial) es un servicio que apunta a impulsar el desarrollo comunitario y la activación de redes de protección local a través de la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas, que tienen en común el hecho de trabajar o vivir en el mismo territorio. Los problemas detectados requieren en general de la acción articulada de varias instituciones para poder ser resueltas, lo que da lugar a la conformación de espacios de Articulación Territorial como los Nodos, donde convergen técnicos de diversos organismos, a fin de complementar y mejorar la eficacia de las acciones a través de un quehacer en común.

lugar donde residen y trabajan las personas (Calatayud, 2009). En el PNA la posibilidad de incidir en los determinantes sociales de la salud es mayor, así como la posibilidad de generar espacios de participación comunitaria dirigidos a profundizar la participación de las organizaciones de la sociedad en los ámbitos de toma de decisión y evaluación. La Promoción de Salud, tal como se enuncia en la 1a Conferencia Internacional sobre la Promoción de Salud: Carta de Ottawa (1986)

Consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente. La salud se percibe, pues, no como un objetivo, sino como la fuente de riqueza de la vida cotidiana (...) Se trata de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales, así como las aptitudes físicas (p. 1).

La Carta señala cinco áreas de acción para la promoción de salud: formulación de políticas públicas para la salud, crear entornos saludables, desarrollar aptitudes personales para la salud, fortalecer la acción comunitaria y reorientar los servicios de salud.

La salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana: en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo. La salud es el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia y de asegurar que la sociedad en que uno vive ofrezca a todos sus miembros la posibilidad de gozar de un buen estado de salud (p. 1).

Uno de sus instrumentos fundamentales es la Educación para la Salud que, según la OMS, debe ser concebida como un “proceso que promueve cambios de conceptos, comportamientos y actitudes frente a la salud, a las enfermedades y al uso de servicios, que refuerza conductas positivas” (1999, p. 20). Educar en salud tiene como objetivos principales permitir a las personas: definir sus propios problemas y necesidades; comprender lo que pueden hacer sobre esos problemas con sus propios recursos combinados con el apoyo exterior y decidir cuál es la acción más apropiada para fomentar una vida sana y el bienestar de la comunidad. Desde esta perspectiva, compete a los profesionales de la salud, promover y facilitar estos procesos en las comunidades, respetando sus saberes, a través del estímulo de la participación activa, hacia un mayor conocimiento y control de su bienestar. No es posible que el sistema de salud por sí solo pueda alcanzar las metas que se propone, se requiere de un esfuerzo coordinado de los distintos sectores sociales, donde es importante su iniciativa a la vez que la receptividad

a convocatorias de los otros sectores. Se presupone la articulación intersectorial, es decir, “el trabajo coordinado de instituciones representativas de distintos sectores sociales, mediante intervenciones conjuntas destinadas a transformar la situación de salud y aportar al bienestar y calidad de vida de la población” (OPS, 1999, p. 28). La participación activa de las personas y comunidades es también parte inherente de la promoción de salud. Es necesario que las personas se asuman como sujetos activos que ejercen derechos, proponen, cuestionan y aportan a la comunidad para lograr un mayor empoderamiento. Aportar a la creación y mantenimiento de los espacios de participación locales y promover su apropiación por parte de la comunidad es importante. El trabajo desde la promoción y prevención en salud en el ámbito educativo, abre una amplia gama de posibilidades, como contribuir al mejoramiento de las condiciones de posibilidad de la enseñanza-aprendizaje, acompañar el proceso evolutivo de niños y niñas, fortalecer el vínculo familia-institución-comunidad. En el ámbito escolar los niños adquieren conocimientos que van mas allá de lo curricular y que se convierten en indispensables para su vida, permitiendo el pasaje de un micromundo familiar a una posterior adaptación activa y creativa a la comunidad de la que forman parte. Podemos decir que el manejo de las emociones, su expresión de manera constructiva y la resolución de conflictos y situaciones de la vida cotidiana constituyen algunos de los principales conocimientos que se adquieren en esta etapa. Estas habilidades fomentarán en los jóvenes y niños/as la autoestima y factores de protección para hacer frente a situaciones problemáticas. La escuela les aporta a niños y niñas la posibilidad de aprender formas no violentas de resolver conflictos (Valdés, Klasse, 2008), por lo cual, resulta de vital importancia contribuir con y fomentar el buen trato y los vínculos saludables que contribuyan no solo al bienestar del/la niño/a, sino también hacia el buen funcionamiento institucional y social, entendiendo que estos aprendizajes pueden ser transmitidos y reproducidos en todos los ámbitos en que se desempeñe la persona. La escuela es un agente de socialización esencial que para poder realizar su tarea adecuadamente tiene que poder reconocer sus problemáticas e incluirlas en sus objetivos educativos, aceptar que la familia, la sociedad y la infancia han ido cambiando y que esto significa cambiar las prácticas para nuevas realidades y formas de pensar la institución.

Metodología de trabajo

A partir de la recopilación de los registros y materiales producidos por los/as estudiantes (observaciones, entrevistas, hoja de supervisión, planificación de talleres, evaluaciones, análisis y reflexiones sobre la práctica) entre los años 2011 y 2017, se realiza un ordenamiento y clasificación de la

información. Se elige trabajar con el ciclo de talleres realizados y con las temáticas que fueron objeto de reflexión por parte de dichos/as estudiantes luego de terminados. A partir de allí, dada la amplitud, se focaliza en dos aspectos, de forma de delimitar el trabajo: a) los cambios observados y los factores que han influido en éstos, los efectos en la convivencia escolar y las condiciones que han fortalecido u obstaculizado el buen desarrollo de la experiencia. b) lecciones aprendidas en lo conceptual y metodológico.

Descripción de la práctica

La práctica se desarrolla en un contexto real y dinámico que provee un escenario privilegiado para la adquisición de habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio profesional de los recursos humanos en formación. Permite formar a los futuros/as profesionales con una perspectiva integral, en contacto con los problemas cotidianos de las personas y participando de su resolución, desde una perspectiva ética. El curso incluye diferentes momentos donde, en algunos, se realiza un trabajo en conjunto de todos/as los/as estudiantes que participan y, en otros, se dividen en subgrupos para abocarse a la tarea específica asignada o elegida. Este momento inicial es de gran dificultad por la necesidad de articular las necesidades curriculares con las de la institución y con las de los/as estudiantes. Requiere de un gran esfuerzo desde el punto de vista organizativo y de coordinación de parte del docente y flexibilidad de todas las partes. Estas dificultades son integradas desde el inicio como problemáticas a pensar y a resolver en relación a los conflictos y contradicciones que los espacios interinstitucionales y comunitarios plantean. A continuación se describe brevemente el proceso que realizan los/as estudiantes de grado a lo largo del año en que cursan la práctica, para ubicar la realización de los talleres dentro de él¹³. Entre los meses de abril y julio realizan un Diagnóstico de Situación Comunitario y la planificación de la intervención. Esta etapa de trabajo se recoge en la formulación escrita de un proyecto de intervención y un plan de actividades adecuadas a las características de los destinatarios que se ajusta de acuerdo al conocimiento mutuo y la confianza que se va creando en el proceso. Entre agosto y noviembre se realiza la segunda etapa, que es la ejecución de la intervención, la evaluación y el cierre. El cierre se realiza con los grupos con los que se trabajó directamente y con los referentes institucionales. Este proceso forma parte de la evaluación y retroalimentación permanente, dando lugar a plantear la continuidad del trabajo en los años siguientes.

13 Versiones más detalladas pueden encontrarse en trabajos anteriores (Cortázar, Rydel, Gandolfi, 2009, 2010; Rydel, 2014).

Los talleres como metodología de trabajo

La experiencia sistematizada es el Taller de Promoción de Salud, en una institución educativa, con niños de 4to. y 5to. años de escuela, que hemos llamado “Talleres para la convivencia saludable”, nombre que fue decantando colectivamente entre los/as participantes. Desde hace algunos años, el concepto de taller se ha extendido de su uso corriente como el lugar donde se hace, construye o repara algo, al campo de la educación, con la idea de ser una metodología de trabajo grupal que promueve y jerarquiza la participación activa de los integrantes del grupo. Tiene como principal objetivo favorecer que los participantes expresen sus opiniones, dudas y certezas, facilitando la producción conjunta de nuevos saberes. González (1987) dice: “Me refiero al taller como tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje (p. 2)”. Ander Egg (1991) lo define como... “una modalidad pedagógica de aprender haciendo” (p. 10), tomando el principio de aprendizaje de Froebel (1826), para quien “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas”. ...El taller así concebido permite superar la dicotomía entre la formación teórica y la experiencia práctica, superar el concepto de educación tradicional en el cual el/la estudiante ha sido receptor/a pasivo/a del conocimiento. Facilita el diálogo de saberes y la creación colectiva de los aprendizajes. Permite desarrollar actitudes reflexivas y críticas promoviendo espacios reales de comunicación, participación y autogestión en las instituciones educativas y en la comunidad. El rol del coordinador o facilitador es diferente al rol docente tradicional que enseña, en tanto la relación se torna en una tarea común de cogestión y las relaciones entre pares pasan a ser de cooperación grupal. Parte de su función es desarrollar estrategias que desplacen las miradas centradas en su persona hacia los propios integrantes del grupo, para propiciar la manifestación de la interacción grupal y la conformación de lo grupal. El facilitador promueve y crea condiciones técnicas, emocionales, grupales y comunicacionales para que circule, se procese y se desarrolle el aprendizaje. Para actuar como facilitador se necesita la adquisición de herramientas tales como: el saber escuchar lo que el otro necesita, saber manejar las ansiedades y defensas que se ponen en juego en todo proceso de aprendizaje, ser tolerante, manejar la incertidumbre; se precisa conocer el contexto en el cual se va a actuar, las características de los/as participantes, las formas de acercarse y percibir la realidad que tienen. Cano (2012) enmarca el taller en la concepción metodológica de la educación popular, entendida ésta como un movimiento transformador con un fin liberador organizado en base a la coherencia entre fines y medios. El trabajo en taller se asume como una oportunidad pedagógica, buscando

dinamizar descubrimientos mediante un trabajo de análisis y problematización colectivos, concibiendo las contradicciones como motor del proceso dialéctico de aprendizaje.

Organización de un taller

Hay acuerdo en que el taller incluye tres momentos diferentes: la planificación, el desarrollo y la evaluación (Cano, 2012). A la hora de planificar un taller hay que tener presentes los siguientes elementos: ¿para qué realizamos el taller? (objetivos) y ¿a quién va dirigido? (participantes). Es esencial conocer las características y el número de participantes (edades, si se conocen, si comparten una actividad en común). No es lo mismo trabajar con niños y niñas de primer grado que niños de sexto; no es lo mismo trabajar con un grupo de clase que con un grupo convocado específicamente para el taller. Los contenidos y la estrategia para su abordaje tienen que responder a los objetivos del taller, las características de los/as participantes y el tiempo disponible (el qué y el cómo). Los recursos materiales incluyen todo lo necesario para la actividad, desde el lugar que tiene que ser adecuado para la planificación realizada –que permita agruparse o moverse– hasta los materiales de trabajo gráfico que se van a usar u otros que fueran necesarios y que puedan estar disponibles o no en el lugar. Dentro de los recursos humanos, es importante distribuir roles y tareas en forma previa, de modo que no quede ningún área por cubrir –la coordinación de las distintas actividades, el rol de observador y el registro–. Dependiendo del número, de las características personales y de las estrategias de registro, se podrán prever los roles en los distintos momentos del taller. El adecuado manejo del tiempo y la adaptación a los/as participantes es otras variables a tener en cuenta. Finalmente, cómo se van a evaluar el taller y el trabajo de coordinación.

En la planificación, además de los elementos mencionados, hay que incluir las coordinaciones de fechas y horarios o cómo se convoca o invita a los participantes. Estos elementos se recogen en la planificación escrita de cada taller, con el detalle de qué técnicas se utilizarán, para qué contenidos y los tiempos previstos para cada actividad. En el desarrollo del taller propiamente dicho, se distinguen también tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. En el momento de apertura, se comienza dedicando un tiempo a la presentación, utilizando técnicas adecuadas, que variarán según el conocimiento previo de los/as participantes. Al inicio del taller se plantea el contrato y el encuadre de trabajo y se ponen en común las expectativas con respecto a él. Es decir, cuáles son los objetivos, su duración, con qué frecuencia se trabajará y en dónde. En general, hay que realizar una adecuación de las expectativas a los objetivos. Es necesario también plantear

que se va a realizar un registro escrito y/o audiovisual, se solicita la debida autorización y se explican sus fines.

En el momento del desarrollo se realizan las tareas planificadas y en el de cierre se realiza una síntesis y evaluación de lo trabajado. Es importante que cada taller, más allá que forme parte de un ciclo de talleres, tenga un cierre en el cual recapitular y vivenciar los avances. La evaluación, abarca tanto lo que acontece y se produce en el taller, como los aspectos referentes a cómo se sienten los/as participantes y coordinadores/as durante él. Se puede hacer en distintos momentos y de diferentes formas utilizando técnicas que permitan documentarla y convertirla en material de aprendizaje.

Técnicas participativas

Para la realización de los talleres se utilizan técnicas participativas, ya que son motivadoras, movilizantes, lúdicas y creativas. Permiten colectivizar el conocimiento individual, enriquecerlo y potenciar el colectivo. Las técnicas son las herramientas que hacen viable cada paso del proceso. Es decir, cuando diseñamos un taller utilizamos diversas técnicas según determinados objetivos y momentos (técnicas de caldeamiento, de presentación, para trabajar en subgrupos, para realizar una síntesis, para evaluar). Al seleccionarlas y utilizarlas debemos tomar en cuenta el contexto y coyuntura en la que se está actuando y darles “unidad estratégica” (Jara, s/f) cuidando la coherencia interna del proceso. Según Rebellato (2009), “las técnicas son instrumentos valiosos en cuanto facilitan la dinámica del proceso grupal, crean las condiciones para una producción de conocimiento y ayudan a la emergencia de las contradicciones” (p. 52). Pero advierte que “recurrimos a las técnicas que estimulan la “participación”, pero la participación no se resuelve en un complejo de técnicas y de dinámicas”. Si su utilización se realiza sin referencias estratégicas ni fundamentos teóricos, es posible que carezcan de la eficacia operativa para generar procesos participativos transformadores. En general, se las debe adaptar con flexibilidad y creatividad a un grupo, situación, intereses, necesidades, para poder aplicarlas. Se pueden acompañar con otros recursos didácticos como la expresión corporal, la plástica y la música.

Talleres de Promoción de Salud en una institución educativa

Los talleres realizados durante estos años han ido ajustándose e incluyendo modificaciones, fruto del aprendizaje del equipo y de los aportes de los/as participantes, tanto niños/as como adultos/as. Dentro de los objetivos se destacan favorecer la convivencia saludable en el ámbito escolar, promover habilidades para la vida, fomentar la autoestima y la autovaloración, estimular el sentido de pertenencia y la integración grupal. Los/as niños/as con los/

as que se trabaja, oscilan entre los 9 y 12 años de edad, con un promedio de 10. Desde el punto de vista cognitivo (Piaget, 1896-1980), se encuentran en el estadio de las operaciones concretas, en el cual pueden comenzar a manejar conceptos aunque limitados en extensión y comprensión. Pueden descentrarse del punto de vista propio tomando distancia del egocentrismo característico del estadio anterior preoperatorio. Afectivamente, aparece una mayor regulación del comportamiento, los juegos reglados y el respeto y cooperación mutua entre pares. Los sentimientos morales comienzan a subordinarse a una escala permanente de valores. Según el desarrollo afectivo-sexual (Freud, 1905), se encuentran en el período de latencia. Lo específico de esta etapa es que la energía sexual, al menos gran parte de ella, es dirigida a un fin sublimatorio que logra establecer una nueva dinámica y reorganización de toda la estructura psíquica. Se modifican el decurso y destino pulsional y se da un refinamiento del sistema defensivo, con el consecuente control de la ansiedad y estabilización de la conducta. Se genera una creciente capacidad del yo para controlar las tendencias regresivas, una ampliación del mundo relacional, así como de sus capacidades y actividades, con el consiguiente distanciamiento de las figuras parentales. Aumenta la capacidad simbólica de pensamiento y el lenguaje y su utilización para diversos aprendizajes, aparece la autocrítica y una regulación de la autoestima más centrada en los logros y el consenso. Se observa una reducción del uso expresivo de todo el cuerpo, un aumento de la verbalización, un intento de dominar el medio ambiente a través del aprendizaje y una creciente autonomía. El papel del “otro” y de “los otros” es determinante para que se dé o no el “trabajo de latencia” (Uribarri, 1999), o para que se vea dificultado. Este autor habla de trabajo de latencia para señalar que no se trata de algo que viene determinado por la biología o por la herencia (Freud, 1924), sino que se trata de un proceso complejo que se dará o no con determinadas características en función de determinadas condiciones.

Descripción

La estructura general del ciclo de talleres incluye un primer taller de presentación y apertura a la temática y uno final, de cierre, devolución y evaluación y los talleres intermedios (3 o 4), que abordan distintos aspectos de la temática. A modo de ejemplo, en un ciclo de talleres cuya temática central fue autoestima, se trabaja el cuidado personal, la autovaloración, el buen trato y el maltrato, la responsabilidad individual y colectiva. En algunos ciclos, la evaluación se realiza en forma previa y posterior a la intervención y en otros, sólo una evaluación posterior. La duración de cada taller es de una hora y quince minutos.

El dispositivo de enseñanza-aprendizaje consta de tres instancias presenciales a lo largo del año lectivo: encuentros semanales de una hora y treinta

minutos destinados a discutir y compartir herramientas teóricas y metodológicas, encuentros semanales de igual duración, destinados a la planificación y supervisión del trabajo de campo y el trabajo de campo propiamente dicho, de dos horas quincenales promedio, desde mayo a noviembre.

En la siguiente tabla se muestran sintetizados algunos datos de los talleres (cuántos estudiantes participan, de qué ciclo de la carrera, el grado escolar, el tema principal, cuántos talleres se realizan y la variedad de técnicas utilizadas):

Año/ciclo	N° estudiantes	2 Grupos/ grado	Temática	Talleres realizados	Técnicas y recursos utilizados
2011 - Graduación	5	4to.	Vínculos	5	Juegos participativos, música
2012 - Graduación	3	4to.	Valores	5	Juegos participativos, videos, imágenes, cuentos, dibujos
2013 - Graduación	3	4to.	Trabajo en equipo	6	Collage, dramatización, técnicas corporales
2014 - Graduación	3	4to.	Pertenencia	6	Sociodrama, dibujos, juego al aire libre
2015 - Graduación Integral	4	4to.	Autoestima	6	Movimientos, técnicas de relajación y representación, música
2016 - Graduación Integral	4	5to.	Derechos	6	Juegos tradicionales y cuentos
2017 - Integral	6	5to.	Autoestima	6	Juegos participativos, collage, videos

El Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología vigente (del año 2013) se organiza a través de tres ciclos de formación. El ciclo inicial, tiene una duración de dos semestres. Introduce al estudiante a la vida universitaria y a la formación en psicología universitaria, incorporando una perspectiva histórica e institucional de sus procesos de consolidación y desarrollo. El ciclo integral, consta de cuatro semestres que tienen por objetivo el brindar una formación amplia y profunda en el campo de la psicología articulando perspectivas inter y transdisciplinares. A partir de este ciclo, el estudiante se involucrará en un proyecto integral y/o en una práctica preprofesional. El ciclo de graduación, consta de dos semestres, en los cuales se pretende profundizar en un desarrollo académico y en prácticas que se correspondan con el interés que el estudiante define como eje para su formación y futura labor académico-profesional.

De clásicos y huellas

Los talleres como dispositivos de trabajo con grupos pasaron a ser “un clásico” en la Escuela N° 171. Si bien las/los maestras/os y la dirección de la escuela empleaban ese término en el sentido de ser algo típico o característico que se venía haciendo año a año, ciertamente nos hablaba de otra cosa. Por un lado, alude a las expectativas e idealizaciones que la intervención produce en todos los actores del proceso: un modelo a seguir en el sentido literario, algo que “te cambia la vida” en un sentido más popular.¹⁴ Pero también otros sentidos adquieren visibilidad a partir de dicha nominación. Los talleres como “clásicos” parecen compartir con éstos la capacidad de que cada generación lo reinterprete y reinvente a su tiempo y necesidades (Kermode, 1975) o, como decía Calvino (1993), “un clásico nunca agota lo que tiene para decirnos”. Y ciertamente el dispositivo permite cada vez un encuentro novedoso con los niños y niñas y sus potencialidades, con los/as maestros/as y sus esperanzas y con los/as estudiantes de psicología y su entusiasmo, posibilitando algo de lo colectivo, del disfrute, del descubrimiento mutuo.

El dispositivo de trabajo en taller no enseña necesariamente algo que no se sabe, sino que permite descubrirlo de otra manera, uniendo huellas y señales que están ahí para ser resignificadas. Una expresión a propósito de una actividad realizada en el patio de la escuela recoge algo de esto... “Bueno muchachas, dejaron su huella en la escuela”. Clásico... huella... por la continuidad del trabajo, por las potencialidades del recurso y también por las repercusiones que genera en los actores que participan cada año y en toda la institución, siendo común que otros/as niños/as y maestros/as pregunten por los “talleres de psicología”, “¿cuándo nos tocan?”; en los últimos años incluso han llegado pedidos de las direcciones de otras escuelas cercanas que se enteran de la propuesta.

Si bien se trabaja con dos grupos por año, lo que implica en todo el período sistematizado un número aproximado de 280 niños/as y 14 maestros/as, se genera un efecto multiplicador y potenciador de la experiencia. Las vivencias que allí ocurren generan, a la hora de evaluar, una imagen muy positiva del trabajo realizado, incluso atribuyéndole efectos y resultados que claramente exceden a los talleres. Esto nos inclina a pensar en aspectos que están involucrados más allá de lo concreto del trabajo.

En primer lugar, se relaciona con las concepciones de sujeto y autonomía presupuestas y promovidas en el campo de la promoción de salud y la educación para la salud. En contraposición a lo que más comúnmente encontramos en las instituciones –propuestas de trabajo y prácticas de enseñanza que se focalizan en el cambio de actitudes y hábitos, transmitido

como información normativa, naturalizada e impuesta desde afuera– en los talleres se busca problematizar, reflexionar, dar lugar a la diversidad de experiencias que portan los niños, de modo de poder integrar su cotidianeidad y facilitar la comprensión de la realidad en la que están inmersos. Recreación que posibilite cierta toma de conciencia y, a partir de allí, habilitar la transformación¹⁴.

Otro principio promovido es el fortalecimiento de las redes sociales, la articulación interinstitucional, intersectorial e interdisciplinaria. El trabajo en red realizado en la zona, el conocimiento y la posibilidad de dar continuidad a un trabajo en conjunto de los actores articuladores (referentes de las distintas instituciones que confluyen en el territorio) de los talleres en dichas redes hace posible un entramado que contribuye a generar un plus de efectos positivos.

Una maestra relata este proceso: “La escuela se empezó a abrir, teníamos un director que le interesaba mucho la coordinación y apareció la psicóloga que empezó a trabajar en la policlínica, otros también se abrieron...”. Otro maestro, refiere que durante muchos años “la escuela estaba un poquito sola, no recibía mucha gente, las únicas personas que yo vi trabajar entre 2007 y 2012 fueron estudiantes de psicología, venir a trabajar con los niños acá, a “embarrarse, trabajo de campo” eran los únicos... después fueron llegando otros...”. En este sentido, el taller vehiculiza una estrategia en la que convergen y se materializan las posibilidades de intercambios con otros de afuera de la institución, la integración de otras miradas tanto en relación a lo colectivo como a lo individual y la posibilidad de sostenerlos/nos y acompañarlos/nos en la tarea.

De rupturas y movimientos

Los talleres como dispositivo de trabajo permitieron lograr un espacio o momentos de ruptura en la cotidianeidad de la institución escolar que poco a poco fueron dando lugar a movimientos, algunos visibles en la institución en general y otros en los grupos y maestros/as con los que se trabajó. Ruptura en lo espacial, en lo pedagógico, en lo vincular, en la concepción del rol del psicólogo. Iremos señalando cómo las propuestas, ideas y concepciones de trabajo se han ido incorporando y tomando cuerpo en la institución, sin desconocer la incidencia de otros factores y actores en estos cambios ni confundiendo formas con contenidos –no por sentarnos en círculo estaremos promoviendo autonomía–.

14 Diccionario de la Real Academia Española, 2018.

Desde que empezamos a trabajar en la escuela, se observan propuestas individuales, puntuales y aisladas de maestras que buscaban generar cambios en el modelo tradicional de enseñanza, éstas, sin embargo, no alcanzaban la consolidación suficiente que las pudieran transformar en fuerzas instituyentes (Lourau, 2001). Seguramente un nivel de explicación válido, entre otros, sea que las/os maestras/os, no cuentan en su formación con las herramientas para sostener y abordar los emergentes que este tipo de cambios puedan habilitar ni cuentan con el tiempo suficiente para hacerlo. Seguramente tampoco los grupos tengan la madurez suficiente como para actuar en forma independiente al modelo instituido. Nuestra intervención suma en ese sentido al mostrar una metodología que rompe con representaciones y prácticas internalizadas, propias de un modelo que mantiene las características de la educación “bancaria”, con la tradicional hilera de bancos mirando al pizarrón y el maestro adelante, como figura de autoridad cuyo rol es transmitir e ilustrar a los alumnos, carentes de saber. Se ponen en suspenso, al menos momentáneamente, los viejos roles y se habilitan nuevas lógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se mueven bancos, se trabaja en el suelo y en el patio, con música y murmullos. La disposición diferente permite que circulen de manera distinta los saberes, roles y jerarquías. Todos/as pueden observarse mutuamente y ser vistos/as-atendidos/as por todos/as, aunque se es muy flexible en la modalidad de participación de cada uno/a, considerando las singularidades. Se parte de la vida cotidiana, incluyendo los intereses de los/as niños/as, su afectividad, favoreciendo que asuman un rol activo. Jugando, dialogando, escuchando al compañero, creando juntos, disfrutan y aprenden sobre diferentes temáticas casi sin darse cuenta.

Lo que sucede en los talleres comienza a circular en toda la institución, a la vez que se va difundiendo entre las familias de los niños que participan de los talleres, de modo que se expande entre las redes cercanas. Es sabido que los roles se aprenden y su aprendizaje requiere de-construcción y reconstrucción, tanto para los/as niños/as como para los/as adultos/as. En ese sentido es que acordamos trabajar en temáticas tales como autoestima, derechos, pertenencia, integración grupal, es decir, se jerarquiza el trabajo en y sobre los vínculos –consigo mismo, con los otros, pares y adultos, con la institución–. La propuesta genera movilizaciones y repercusiones en los/as participantes y en las prácticas institucionales. Los/as niños/as, en la mayoría de los casos se involucran, algunos más, otros menos, algunos colaborando con la tarea, otros dificultándola, algunos desde el principio, otros hacia el final. En algunos talleres relatan sus vivencias abiertamente, incluso de experiencias difíciles, en otros participan desde el “deber ser”, dejando fuera las emociones. Para todos es una experiencia diferente cuyos efectos se empiezan a ver con el tiempo.

El mayor logro de los talleres a nuestro entender está relacionado con la ruptura y el cambio en la mirada que se logra instaurar en los/as docentes. En el trabajo con los niños/as, salen a la luz potencialidades y recursos que sorprenden a maestras y compañeros/as. También sucede que algunos de los niños/as que habitualmente tienen problemas de conducta, “los que no se quedan quietos, o no dejan trabajar a los demás”, presentan cambios en su actitud plegándose al trabajo. Año tras año confirmamos el efecto del cambio de la mirada sobre el/la niño/a y el grupo. La mirada fresca, bien dispuesta y habilitante de los estudiantes de psicología, opera en la mirada del maestro/a, de sí mismos y del grupo de pares. Se confirma que, si el adulto referente se posiciona desde las potencialidades del/a niño/a en lugar de las carencias o dificultades, esto se traduce en una ganancia en cuanto a la confianza y autoestima del/a niño/a. Este/a logra visualizar sus propias capacidades y las de sus compañeros, lo cual puede favorecer el intercambio de roles en lo grupal, generando movimientos. Para la maestra, este cambio de mirada también implica romper con la vivencia de frustración e impotencia expresada en términos de “la situación es difícil, ni a los padres, ni a los niños les interesa la escuela o aprender”, “es muy desgastante”, por una mirada de esperanza, en sus propias capacidades para lograr enseñar y en las capacidades de los/as niños/as para aprender. Los/as niños/as dicen: “me gustó que estuviéramos todos juntos jugando y aprendiendo”, “que vinieran a trabajar con nosotros”. A su vez, se producen efectos en cuanto a vivir la escuela como un lugar agradable, cambiando posibles vivencias que puedan existir respecto a ella, afectando los sentimientos de pertenencia institucional.

Respecto a los/as maestros/as, en las entrevistas que se realizan los primeros años de la práctica, surge en forma reiterada el pedido de ayuda frente a niños problemáticos, conflictivos, nos cuentan sus “historiales”, demandando el rol asistencial tradicional del psicólogo. Se dan incluso situaciones en que estas entrevistas (cuyo objetivo es conocer la institución o los diferentes grupos) funcionan como espacio de catarsis, relatando todo tipo de experiencias traumáticas que atraviesan los niños/as y maestras, sintiéndose francamente desbordadas, y siendo de muy difícil manejo para los/as estudiantes. A partir de la búsqueda del equilibrio necesario entre el rol asignado y el asumido, paulatinamente esto va cediendo en relación a la comprensión del encuadre y los objetivos de la intervención y a la posibilidad de acercamiento a la problemática desde otras concepciones que incluyen las dimensiones socio-históricas, políticas y económicas (Paradigma de la Complejidad, Morin, 1990) en lugar de una concepción reduccionista, estática e individualista de la realidad (Paradigma Clásico). También es posible dar visibilidad a la sobrecarga de funciones que “desborda” el rol pedagógico clásico para el cual fueron formadas y los efectos que esto

causa en ellas y su trabajo, proponiendo espacios para trabajar grupalmente. Propuesta que, en principio, no prosperó, pero en los últimos años se ha podido hacer algún movimiento en ese sentido. Se han logrado incorporar dentro de sus espacios de trabajo en conjunto, instancias puntuales para trabajar, por ejemplo, el cuidado del cuidador.

Con respecto a las maestras/os y su participación en los talleres hubo diversidad de respuestas. Encontramos resistencias pasivas a la dinámica de trabajo, generando al inicio situaciones de ansiedad frente al cambio de roles, lugares y temáticas a trabajar. Muchas/os maestras/os se sintieron interpeladas/os, no encontrando su lugar en el dispositivo, permaneciendo por fuera de él; otras/os, actuando desde su rol tradicional, interfiriendo más allá de lo deseable en la propuesta de trabajo. También hubo quienes apoyaron la tarea, con apertura y entusiasmo, participando más de un año, reconociendo las carencias propias y del sistema: “Lo que trabajen con uds., no lo van a hacer o a aprender en otro lugar, no tienen la posibilidad, hay un mundo que uds. les van a acercar... son otros contenidos, que ellos necesitan y a nosotros no nos da el tiempo para abordar esos temas, a mí me encantaría... estoy aprendiendo con uds.”

La continuidad de la presencia en la institución, el trabajo en red, la articulación interinstitucional, intersectorial e interdisciplinaria en conjunto en el territorio, favoreció la instalación de un vínculo de confianza que permitió mejorar y profundizar la propuesta, integrándose poco a poco maestros/as que al inicio no estaban dispuestos a participar. También se logran superar, en parte, las fantasías y miedos con respecto a qué vamos a hacer los psicólogos en la institución. Comienza a prevalecer el sentirse acompañados/as, por un otro-tercero en el aula, sostenidos interdisciplinariamente, en aquello que los desborda. Desde ahí es que alguno/a puede ubicarse en otro lugar, cambiar la mirada, la perspectiva. Sin embargo, algunos comentarios que recibimos tanto de los/as niños/as como de maestros/as dan cuenta también de las dificultades de significar y valorar la experiencia. Un niño pregunta: —*¿hasta qué hora están uds.? —hasta las 12hs. —bien ahí, mejor, así no hacemos nada.* Una maestra comenta al retirarse los estudiantes: —*espero que les esté sirviendo.*

Los estudiantes de psicología que participan directamente desde los años 2011 a 2017 son 28 (ver tabla). Otros 70 estudiantes (el resto del grupo que hace otra intervención) comparten y acompañan de alguna manera la experiencia de los que trabajan en la escuela. Estos, toman contacto con la realidad de otras personas y sus problemas, adecuando expectativas y fantasías en relación al otro, a sí mismos y a la disciplina. Tienen la posibilidad de articular y poner en juego los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la formación y de mejorar sus habilidades comunicacionales

y la confianza en sí mismos y en su capacidad de aportar a otros. Su participación es otro factor que contribuye a darle un plus a la experiencia, ya que su juventud es un facilitador para la comunicación y un atractivo que genera curiosidad e impacto en los niños/as: alguien de afuera del barrio que viene a trabajar y aprender con ellos, que les proponen otras formas de aprender, otra disposición. En una amplia mayoría, logran establecer vínculos muy adecuados y empáticos con los/as niños/as (en especial) y maestros/as con los cuales trabajan. Algunos quedan muy sensibilizados con la realidad con la que toman contacto sintiendo impotencia frente a algunas situaciones que exceden a los objetivos de la intervención. Desde el punto de vista formativo demuestra ser una propuesta pedagógica que los/as desafía en varios sentidos. Se destaca la necesaria flexibilidad para adaptarse a los imprevistos y cambios que necesariamente van surgiendo sobre la marcha. La formación de equipos de trabajo es otra tarea que deben ir haciendo a la par del proceso de intervención. Los/as estudiantes no se conocen entre sí y se deben poner a trabajar juntos/as desarrollando progresivamente su capacidad de relacionarse y autogestionarse. El trabajo de equipo no es sin conflictos, así como tampoco lo es la inserción en una institución escolar atravesada por otras lógicas de funcionamiento, además de las ansiedades propias del nuevo rol. Sin embargo, podríamos decir que, salvo alguna excepción, las dificultades que surgen a la interna de los equipos se van resolviendo en forma adecuada y en los tiempos necesarios para poder asimilarlos y seguir adelante con la tarea. Los/as estudiantes de psicología, como la mayoría de las personas, tienen un conjunto de ideas previas, fantasías y expectativas con respecto a lo que es un taller, cómo se trabaja o si sirve para algo. Sorprende encontrarse con que el término es mucho más usado que comprendido, se le llama taller a distintas cosas, desde instancias de recreación o entretenimiento hasta una charla informativa. Si bien podría pensarse que los/as estudiantes pueden estar más formados o tener desarrolladas algunas de las habilidades que el taller requiere, esto no se constata en la mayoría de los casos. Al llegar al curso, los estudiantes carecen de una mirada estratégica para la planificación con la cual utilizar las técnicas participativas, corriendo el riesgo de realizar una práctica meramente “espontaneísta o voluntarista” (Cano, 2012), donde se hace “por hacer”, se llena un espacio, sin entender los objetivos. El aprendizaje de la metodología de trabajo en taller requiere una larga y cuidadosa preparación y planeación para alcanzar los objetivos que posibiliten la toma de conciencia y las transformaciones. Otro aspecto importante en el que es necesario trabajar, es el rol de coordinador, sujeto que enseña de manera no tradicional, que guía y conduce un proceso, teniendo en cuenta las opiniones, vivencias, diferencias y ritmos de los/as participantes. Los temas se trabajan, se discuten, se retoman, se ven desde distintos puntos de vista, se reconducen,

se sintetizan. El/la coordinador/a tiene que potenciar la participación y valorar el saber de todos, tiene que realizar una redistribución del saber-poder y este rol no está dado de antemano, requiere ser construido. El espacio del taller surge una y otra vez en los trabajos de reflexión final de los estudiantes como un dispositivo a incorporar en las escuelas, tanto para trabajar con niños y niñas como con adultos/as. Resaltan la posibilidad de dar cabida a lo singular y a lo diverso, a la posibilidad de sostener y de responder a múltiples realidades sin reducirlas ni encasillarlas, donde los conflictos se transformen en posibilidad de diálogo y aprendizaje. Los maestros y los niños también lo traen: “necesitaríamos estas instancias con más frecuencia”, “que sigan viniendo a trabajar con nosotros”, “continuar con el trabajo en modalidad de talleres, ya que los niños lo disfrutaban y aprovechan”. Resaltan las actividades que se proponían donde los niños tenían que participar activamente “que vengan todos los años”; “trabajar con ustedes en todas las cosas”.

Complementamos el análisis con las tablas de facilitadores y obstáculos y lecciones aprendidas elaboradas en distintos momentos de evaluación de la práctica con los estudiantes, maestros/as, referentes institucionales y vecinos que se involucraron con la tarea. Fueron tabulados y sintetizados para este trabajo.

Facilitadores	Obstáculos
La zona de Empalme Nicolich es un “campo fértil” para el trabajo intersectorial e interdisciplinario	Cierta dificultad inicial para entender la perspectiva de promoción de salud, el alcance y límites de la intervención
Sentido de pertenencia en el territorio y en instituciones involucradas	Desconfianza y/o desvalorización inicial al tratarse de un trabajo realizado por estudiantes
Articulación interinstitucional (antes, durante y después de la actividad)	Necesidad de tiempo de las partes para entender las lógicas institucionales diferentes y para la coordinación intra e interinstitucionales
Responsabilidad, compromiso y permanencia en el tiempo de los actores responsables involucrados	En la instrumentación de algún tipo de trabajo directamente con maestros y con padres
Disponibilidad y apertura de los profesionales que pudieron sortear dificultades institucionales para este tipo de tareas.	Articulación de los tiempos institucionales y tiempos curriculares
Conocimiento de los referentes por participación en redes y nodos. Apoyo y confianza para plantear inquietudes u opiniones diferentes	Trabajar en momentos de conflictos o cambios institucionales
Creciente capacitación en la temática Pedido concreto de la escuela	No todos los maestros le dan continuidad al trabajo durante la intervención o <i>a posteriori</i>
Colaboración con algunos recursos materiales por parte de la escuela	Necesidad de dedicar tiempo extra a la tarea, dada la escasa formación de los estudiantes en estos aspectos
Colaboración del personal de la escuela, de la policlínica y de vecinos	No poder profundizar en temas evaluación por falta de tiempo y capacitación.
Interés, disfrute y aprovechamiento por parte de los niños en las temáticas y actividades	

Lecciones aprendidas

La necesidad y lo potenciador para niños y docentes de este tipo de espacios

Importancia de tejer redes interinstitucionales en el territorio, especialmente entre el sector salud y educación

Importancia de la permanencia de los actores en el territorio, especialmente dentro de equipos docentes y de salud

Importancia y manejo de la comunicación y coordinación entre personas e instituciones

La necesidad de instituciones flexibles en el PNA que estimulen la innovación.

La necesidad de seguir promoviendo estas prácticas en la formación universitaria

Las experiencias de trabajo interdisciplinario fortalecen a los participantes, constituyéndose en un espacio protector frente a la amenaza de burn-out, tanto en el sector salud como en educación.

Consideraciones finales

La experiencia relatada supone la articulación de recursos e implementación de diferentes estrategias para el trabajo en el PNA y la promoción de salud que dieron como resultado un aporte creativo e innovador para la zona. En ese momento y en esas condiciones, fue posible articular algunas de las demandas de la comunidad con las necesidades de formación de recursos humanos a nivel universitario para el trabajo en el PNA. Destacamos, por ejemplo, la participación de diversos actores que confluyen en un territorio, la posibilidad de un proceso de enseñanza aprendizaje alrededor de problemas reales y cotidianos de una comunidad, el trabajo en el caso de los niños con referentes adultos más cercanos en edad, la posibilidad de crear y realizar un plan de intervención a medida, la introducción de herramientas de trabajo y temáticas no incluidas tradicionalmente en la educación formal. Es decir, se da un escenario en el que es posible introducir aspectos que resultaron novedosos en la cotidianeidad de la institución educativa, ya que se estimula lo grupal, las interacciones diferentes entre los participantes, con mayor libertad, se da el trabajo colaborativo, se incluyen los afectos, lo lúdico y la creatividad. La permanencia en el tiempo y el pedido de seguir con la experiencia demuestran sus efectos positivos, transformadores y potenciadores en los niños y en los adultos que forman parte de ella. Se acompaña y sostiene, aportando otra mirada en la institución educativa. Aumenta el conocimiento de los aportes que puede hacer la psicología en el PNA. La imagen de algunos niños/as cambia, e incluso sorprende a los maestros, al ver el despliegue de una potencialidad oculta.

Para los estudiantes de psicología es una forma de interrogarse a sí mismos en sus posibilidades y competencias para el futuro rol profesional.

Referencias bibliográficas

- ANDER EGG, E. (1991). El taller, una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Río de la Plata, ISBN 950550067X, 9789505500673.
- CALVINO, I. (1993). Por qué leer los clásicos, Barcelona, Tusquets (Marginales, 122).
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. ReLMeCS, julio-diciembre, 2, (2) pp. 22-52. ISSN 1853-7863.
- CEIP, Programa APRENDER, Haciendo memorias. Consejero Héctor Florit, 2014. www.ceip.edu.uy/documentos/2013/aprender/2borrador_aprender.pdf
- CORTÁZAR, M.; RYDEL, D.; GANDOLFI, A. (2009). La Herramienta de Diagnóstico de Situación Comunitario. En: 1er. Congreso Universitario de diagnóstico e Intervención Psicológica Caleidoscopio de Prácticas. Fac. Psicología, Udelar.
- (2010). Construyendo modelos de intervención desde la Psicología de la Salud. En: Publicación de la Sociedad Uruguaya de Psicología Médica y Medicina Psicosocial. Secc. 12, Salud Mental. ISBN 978-9974-31-245-6.
- FREUD, S. (1924). El sepultamiento del complejo de Edipo. Obras completas. Buenos Aires, Amorrotu, vol. 19.
- GIORGI, V. (/sf/). A propósito del trabajo de los equipos de salud con la comunidad. Problemas y potencialidades.
- (2006). Construcción de la subjetividad en la exclusión. En: Encare (comp.) Drogas y Exclusión Social, Montevideo, Atlántica. Págs. 10-11.
- GONZÁLEZ CUBERES, M. T. (1987). El taller de los talleres. Buenos Aires. Ángel Estrada.
- JARA, O. (s/f). La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica.
- LOURAU, R. (2001). El análisis institucional, Buenos Aires. Amorrortu.
- MONTERO, M. (2006). Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. Buenos Aires. Paidós
- (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires. Paidós.
- Organización mundial de la Salud (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de Salud. Primera Conferencia Internacional sobre Promoción de Salud: hacia un nuevo concepto de Salud Pública. Ontario. Canadá. <http://www.paho.org/Spanish/AD/SDE/HS/OttawaCharterSp.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud/OMS. Planificación Local Participativa. Washington. OPS/OMS, 1999.

- REBELLATO, J. L. (2009). Educación popular y cultura popular, en: Brenes, A.; Burgueño, M.; Casas, A. y Pérez, E. José Luis Rebellato. Intelectual radical, Extensión Libros, Nordan Comunidad y EPPAL, Montevideo.
- RYDEL, D. (2014). Intervenciones en el primer nivel de atención en salud. Póster. Trabajo de cierre de curso de Prácticas y Proyectos/Ciclo de Graduación. Presentado en Feria de Salud, Empalme Nicolich, Canelones.
- TERIGI, F. (2009). "Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa". Proyecto Hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar, OEA y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (aicd). Buenos Aires.
- URRIBARRI, R. (1999). "Descorriendo el velo. Sobre el trabajo de latencia". Revista Latinoamericana de Psicoanálisis, FEPAL, 3(1), 257-292.
- VALDÉS, R.; KLASSE, E., (2008) UNICEF. Guía facilitadora para los maestros comunitarios 3. Ayudemos al niño a aprender a convivir, Montevideo, ISBN: 978-92-806-4281-0

Juego en educación inicial: una propuesta de formación integral

Jhoanna Rivera¹⁵ - Karen Moreira¹⁶

Resumen

Este artículo presenta una intervención sobre la actividad de juego infantil en el contexto educativo que se llevó a cabo durante el año 2017. En el desarrollo del programa participaron estudiantes de psicología del Ciclo de Formación Integral, como parte de sus actividades dentro del curso Juego en Educación inicial. Este curso se enmarca, a su vez, en un proyecto de investigación Juegos y cognición: estrategias lúdicas para mejorar la Disposición para la escolarización (DPE) de niños en riesgo de desarrollo.

Palabras clave: Juegos y cognición - Educación inicial - Escolarización.

Introducción

El ingreso a la escuela primaria supone una reorganización global de la actividad infantil en relación a las prácticas de educación inicial. Los niños pasan de un modelo centrado en el aprendizaje incidental, marcado por la proximidad afectiva con el adulto, con tareas de bajo nivel de estructuración, a un modelo de relación basado en la resolución de tareas específicas, con una relación más distante y grandes requerimientos de autorregulación.

El grado en el que los niños se encuentran listos para ingresar a la escuela, en términos de sus competencias cognitivas y socioemocionales se denomina School Readiness en la literatura internacional (UNICEF, 2012) y en nuestro medio lo hemos traducido como disposición para la escolarización (DPE). Se entiende por DPE al conjunto de competencias cognitivas, lingüísticas, de conocimiento general, socioemocionales, físicas y actitudinales que permiten una transición armónica del ciclo de educación inicial al de educación primaria (Kagan, 1990; Kagan, Moore, y Bredekamp, 1995;

15 Magíster en Psicología y Educación. Facultad de Psicología, Universidad de la República.

16 Licenciada en Ciencias Musicales PUCV. Estudiante de la maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Vásquez y Moreira, 2016). Se trata de un constructo multidimensional que requiere contemplar no solo al niño y su desempeño, sino también la preparación de las familias para el tránsito de sus hijos a la educación primaria, como la preparación de las escuelas para recibir a niños que cuentan con experiencias previas muy diferentes.

La relación entre la escuela y la familia es compleja, y puede ser más o menos armónica, con un amplio abanico de situaciones intermedias. En un extremo podemos identificar una completa convergencia entre las prácticas familiares, que se daría cuando los instrumentos y actividades presentes en la escuela y en la familia son muy semejantes. Si tomamos como ejemplo la escritura, hay niños que al momento de ingresar a la escuela ya participan plenamente de la cultura letrada. El niño participa activamente de escenas en las que la escritura tiene un papel destacado, aunque él mismo no pueda leer y escribir de manera independiente. La lectura y la escritura autónomas son entendidas por la familia, en términos de logros esperables, que confieren al niño la posibilidad de acceso a nuevos materiales de lectura, a los que actualmente sólo accede por medio de otras personas. En este sentido, la familia comprende la relevancia de apoyar los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, comprometiéndose activamente y en la misma dirección que los agentes escolares.

En el otro extremo se puede identificar una completa divergencia entre los contextos de interacción cotidianos y la vida del aula; aquí el niño experimenta una discontinuidad importante (Ramsey, Williams, y Battle Vold, 2003). Retomando el ejemplo de la escritura, se trata de niños cuyas familias no leen con frecuencia (o en absoluto), para las que las experiencias de escritura son esporádicas o están completamente ausentes, y que por esto mismo, no animan a los niños a participar activamente en la cultura escrita. Cuando estos niños acceden a la educación formal, y comienzan a dominar la escritura a través de la enseñanza escolar, no encuentran en los adultos, referentes que les ayuden a avanzar ni a profundizar su conocimiento más allá de lo que aprenden en el aula. En este sentido, las oportunidades de contacto con el código escrito están muy limitadas para estos niños. Las diferencias que se encuentran entre los niños provenientes de diferentes entornos sociales en el dominio del código escrito al comienzo de la educación primaria, deberían entenderse, en primer lugar, como diferencias de familiaridad y no como deficiencias de desarrollo (Diuk, Borzone, y Rosemberg, 2000). Esta menor familiaridad también implica que las operaciones intelectuales que se realizan en la escuela tienen niveles menores de redundancia para estos niños, pues su entorno cotidiano no está basado en la escritura. Podría pensarse que, en casos extremos, las operaciones intelectuales promovidas en la escuela compiten, más que estar en colaboración, con las

operaciones presentes en el hogar. Dentro de la psicología sociocultural esta situación se entiende en términos de un conflicto entre sistemas de actividad diferentes, que privilegian mediadores diferentes, operan con reglas diferentes y en el marco de relaciones sociales diferentes (Daniels, 2001).

El ejemplo de la escritura y los diferentes modos en los que los grupos sociales se relacionan con ella nos permite visualizar dos aspectos importantes:

- no conceptualizar la diferencia como deficiencia;
- orientar la instrucción escolar en función de las diferencias identificadas en la experiencia social de los niños.

Para no concebir la diferencia en términos de deficiencia, hay que caracterizar tan precisamente como sea posible la situación de partida de los niños (cuáles son las prácticas de mediación de su entorno) y el punto final al que la educación se propone arribar. Esta doble caracterización nos permite establecer la distancia entre los entornos y la implementación de estrategias específicas para recorrerla (Vygotski, 1996). Esta aproximación asume que el acceso a los mediadores básicos presentes en la escuela, particularmente la escritura y el cálculo, no es opcional (Matusov, 2008). El respeto a la diferencia y a las especificidades culturales de las comunidades no incluye la posibilidad de que los niños sean excluidos del acceso sistemático y fluido a los mediadores centrales de la cultura occidental, de la que participarán de todos modos sin nuestra intervención.

El juego en la Educación Inicial

El juego tiene un papel fundamental en el desarrollo del niño, promoviendo la capacidad de imaginar y representar los roles sociales, desarrollando a su vez la capacidad de abstracción (Fleer, 2011; Hakkarainen & Bredikyte, 2008, 2015; Zuckerman, 2007a).

Si bien la definición de juego es amplia e incluye actividades muy variadas, el eje de nuestro trabajo está en el juego dramático y de ficción temática, donde el niño adquiere conciencia sobre las propiedades del entorno social, capacidad de planificar su acción, de descentrarse y de autorregular su conducta. Así, el juego constituye una fuente de desarrollo de las Funciones Ejecutivas, FE, que refieren al conjunto de operaciones cognitivas necesarias para supervisar y llevar a cabo diversas tareas, que no pueden ser resueltas de manera automática (Berk & Meyers, 2013; Diamond, 2012, 2014). De lo anterior se desprende que la contribución efectiva del juego al desarrollo se produce cuando el niño alcanza formas maduras de juego, caracterizadas por situaciones imaginarias con planes diferenciados que anti-

cipan la acción, con roles ricos y coordinados, temas complejos, escenarios múltiples, un amplio uso del lenguaje y marcos temporales extensos, así como con la capacidad de prescindir progresivamente de los objetos físicos para jugar (Bodrova & Leong, 2003). El juego maduro puede observarse cuando los niños complejizan la comprensión de una escena, por ejemplo, cuando juegan a los bomberos, y además de identificar el rol de quién apaga el fuego de manera directa, identifican y actúan otros personajes como el conductor del camión, el operador de teléfono, el rescatista que ingresa al edificio, etc. En síntesis, desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo de patrones maduros de juego dramático, al propiciar el desarrollo de las FE, contribuye a un mejor tránsito desde la educación inicial al ciclo de educación primaria (Bodrova y Leong, 1996; Skolnick Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff y Klahr, 2015), porque a través de este tipo de juego, el niño llega a construir las habilidades de regulación que serán necesarias para el aprendizaje escolar.

Basado en este enfoque, el programa de intervención se centró en promover el desarrollo de habilidades cognitivas, a través del juego guiado, que le permitieran al niño conseguir una mejora en los niveles de DPE.

Implementación del Programa

El programa de estimulación se implementó por primera vez, durante el segundo semestre de 2017 en un grupo de nivel 5, de una escuela pública de Montevideo, que había sido identificado por el Inventario de Desarrollo infantil (INDI) en situación de riesgo de desarrollo.

Las actividades fueron coordinadas por estudiantes de psicología, con supervisión del docente, y se centraron en la lectura e interpretación de cuentos infantiles, buscando generar una familiarización con los mediadores culturales centrales en la escuela, aumentando la experiencia general (significado social de la lectura, por ejemplo), y la práctica concreta con esos instrumentos.

Las actividades se desarrollaron en 8 bloques de dos sesiones cada uno. Dentro de cada bloque la primera sesión estuvo dedicada a la lectura de un cuento infantil y la segunda dedicada a reconstruir dicho cuento oralmente, sin apoyo de la lectura. Avanzado el programa, se introdujo, como instrumento de expresión una caja que contenía diversos objetos, para que los niños pudiesen representar distintos roles, y sobre el final se trabajó en la elaboración y actuación de cuentos por parte de los propios niños.

En cada sesión se propuso una primera fase de interacción en la que el estudiante tuvo un papel más destacado, y una segunda fase que permitió

que los niños desplegaran el juego, avanzando progresivamente en la complejidad de las actividades a resolver.

Los estudiantes como mediadores del proceso

Siguiendo la propuesta de Vygotski (1996), para quien el juego es una actividad que promueve la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), nos propusimos que los adultos (en este caso los estudiantes universitarios) pudieran contribuir significativamente en el desarrollo del juego. En este sentido, su participación fue activa durante todo el proceso de intervención, pues no se trataba sólo de habilitar los espacios de juego, sino más bien, de permitir y sostener el despliegue de procesos psicológicos complejos a través de éste.

Esto implicó, entre otras cosas, proponerse trabajar dentro de la Zona de desarrollo próximo (ZDP), lo que exigió el esfuerzo de los estudiantes por identificar funciones psicológicas que están en vías de maduración e intervenir sobre ellas. Por lo tanto, el objetivo central de su actividad era la de sostener la iniciativa infantil, generando condiciones para el despliegue de la acción y el pensamiento del niño en el juego, ayudándole a no desistir de un propósito por la aparición de una dificultad imprevista, o ayudándole a no responder impulsivamente ante un estímulo. La intervención debía orientarse a conectar al niño con lo ausente, introducir en todo lo posible elementos de imaginación para favorecer el distanciamiento del entorno inmediato.

Para lograr ese objetivo, durante el primer semestre los estudiantes recibieron formación teórica específica y para el desarrollo de las actividades, por ejemplo en lectura de cuentos expresiva y sin apoyo de imágenes.

En este sentido, los estudiantes debían ayudar a los niños a involucrarse en operaciones intelectuales complejas para niños de 5 años, como la imaginación y la representación de situaciones distantes, el ejercicio de formas de memorización y acción voluntarias, etc. A través la reconstrucción oral de los cuentos, el estudiante debía animar a los niños a un uso cada vez más complejo del lenguaje, tanto por la descripción de características de los personajes, como por la descripción de las propiedades de la acción a desarrollar, conduciendo a una descentración creciente, a una ampliación sistemática del vocabulario, a un distanciamiento progresivo respecto del texto, y en último término, al desarrollo de formas complejas de oralidad.

La participación de los estudiantes en esta investigación supuso grandes desafíos. Uno de ellos fue que para la mayoría de los alumnos este era su primer trabajo de campo con esta franja etárea, al mismo tiempo que no contaban con formación previa vinculada a esta temática. Por otro lado, los

requerimientos de la práctica eran exigentes, ya que, en el marco de la ZDP, los estudiantes, a través de la intervención, debían conformar un sistema psicológico que les permitiera a los niños alcanzar formas maduras de juego, sabiendo que los niños tienden a cambiar rápidamente de actividad, sus procesos atencionales son frágiles y su control inhibitorio es pobre.

Algunas líneas de evaluación del proceso

De acuerdo con los datos suministrados por los estudiantes, la reconstrucción oral de los cuentos resultó difícil de lograr, algunas veces porque los niños que participaban de la sesión de lectura y de la de reconstrucción no eran los mismos (se dieron situaciones en las que sólo uno de los niños que participó en la sesión de lectura estaba presente en la reconstrucción), y otras porque algunos estudiantes tuvieron dificultades en implementar estrategias de expansión del discurso y el juego infantil. Cuando fueron exitosos, estos procesos derivaron en conflictos de perspectiva entre los niños en cuanto a secuencias de acción, características de los personajes y estructura de la historia (que era lo que se buscaba lograr).

El recurso al dibujo como estrategia expresiva y reflexiva, particularmente la combinación entre dibujo y narración, resultó rico para la expansión del discurso oral de los niños. La introducción de una caja con objetos no estructurados fue muy útil, pues los niños emplearon los objetos simbólicamente, pero no siempre colaboró con la construcción de un relato conjunto por parte de los niños. En los momentos en los que el juego no era guiado por el adulto, los niños hicieron un uso muy rico del recurso, volviendo a jugar sobre temas clásicos: princesas, piratas, tortugas ninja, etc., combinando elementos de juego simbólico y físico, con sensibilidad a la intervención adulta.

Conclusiones

Nuestra línea de investigación tiene una alta valoración del juego en la educación inicial, un juego que, sin ser espontáneo, se apoye en los intereses del niño, que esté enmarcado en una experiencia de educación sin centrarse en la transmisión de contenidos curriculares, sino más bien en el desarrollo de las habilidades cognitivas que le permitirán al niño adquirir nuevos conocimientos (Bodrova et al., 2013). Desde este punto de vista, el juego debería ser una actividad a través de la que se favorezca intencionalmente el desarrollo, tendiendo a la construcción de sistemas de pensamiento conectado (Fleer, 2011). El juego maduro, al favorecer el distanciamiento, permite construir progresivamente formas más abstractas de representación y pensamiento. Los procesos de abstracción son facilitados

en la actividad de juego, pues en ella el niño se libera y, al mismo tiempo, tiene en cuenta la realidad material en la que se encuentra. En el juego está implicado el movimiento de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, característico del pensamiento abstracto, y en ese sentido puede ser visto como un precursor del desarrollo.

La experiencia de intervención durante 2017 encuentra algunas limitaciones, como la breve duración del trabajo de campo (16 sesiones), aspecto no es menor si consideramos, además, que los niños tenían una asistencia irregular a la escuela. Esta limitación también se reflejó en la brevedad del trabajo en campo que tuvieron los estudiantes; pero un aspecto positivo es que iluminó la necesidad de realizar ajustes para la edición 2018, reperfilando el proceso de formación en aula.

Entre las lecciones aprendidas de la experiencia se encuentran: la necesidad de extender el tiempo de trabajo (de 16 a 32 sesiones), contemplar, además de la intervención de los estudiantes, una participación más activa del maestro de aula, que, como agente central en el desarrollo psicológico de los niños, y agente para el desarrollo del pensamiento abstracto, intervenga de manera sistemática en el juego infantil. En este sentido, la oportunidad que dan los EFI para reflexionar sobre los procesos formativos de los estudiantes y sobre la práctica docente nos permite reconceptualizar y mejorar la experiencia en curso, al tiempo que mejoran la calidad de nuestro trabajo investigativo y docente.

Referencias bibliográficas

- BODROVA, E., GERMEROTH, C., & LEONG, D. J. (2013). Play and Self-Regulation, Lessons from Vygotsky, 6(1), 111-123.
- BODROVA, E., & LEONG, D. J. (1996). Tools of the mind: the vygotskian approach to early childhood education. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- KAGAN, S. (1990). Readiness 2000: Rethinking rethoric and responsibility. Phi Delta Kappan.
- KARPOV, Y. V. (2005). The Neo-Vygotskian Approach to Child Development. New York: Cambridge University Press.
- LEONTYEV, A. N. (1979). The Development of Mind. Retrieved from <http://marxists.org/archive/leontev/works/development-mind.pdf>
- ROGOFF, B. (2003). The Cultural Nature of Human Development. New York: Oxford University Press.
- SKOLNICK WEISBERG, D., HIRSH-PASEK, K., MICHNICK GOLINKOFF, R., KITTREDGE, A. K., & KLAHR, D. (2015). Guided Play: Principles and Practices. Current Directions in Psychological Science.
- TOMASELLO, M. (2014). A Natural History of Human Thinking. Harvard University Press.

- TULLIS, P. (2011). The death of preschool. *Scientific American Mind*, 22(5), 36-41.
- VYGOTSKI, L. (1996). *Obras Escogidas IV: Psicología Infantil*. Madrid: Visor.
- WOOD, E. (2015). "The play-pedagogy interface in contemporary debates". In E. BROOKER, M. BLAISE, & S. Edwards (Eds.), *The Sage Handbook of Play and learning in early childhood* (pp. 145-156). London: SAGE Publications.

Integrando saberes y construyendo prácticas antimanicomiales

Cecilia Baroni¹⁷ - Carolina Dal Monte¹⁸

Resumen

En este artículo se sistematiza la experiencia del Espacio de Formación Integral de Sensibilización (EFI): “Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en Uruguay. Una mirada desde la integralidad”. Dicha propuesta permitió a estudiantes de psicología del Ciclo Inicial un acercamiento al Proyecto Comunicacional y Participativo Radio Vilardevoz. Una radio comunitaria autogestionada desde 1997, por un grupo de personas integrado por usuarios de salud mental, psicólogos y estudiantes universitarios. La propuesta pedagógica del EFI se ha ido rediseñando para poder generar procesos reflexivos y críticos acerca de la temática de la locura en general, sobre los dispositivos sustitutivos y alternativos a las lógicas manicomiales en particular. En ese marco presentaremos el escenario en el que se realiza la práctica del EFI y los impactos que genera en los estudiantes; el dispositivo pedagógico utilizado, desde una concepción desmanicomializante, que cuestiona las lógicas de opresión y encierro, de exclusión y estigmatización.

Palabras clave: Dispositivos de desmanicomialización - Salud mental - Integralidad.

Introducción

“Cuando hablamos del manicomio, hacemos referencia a un dispositivo institucional de control social, que continúa hasta nuestros días, como parte de un modelo médico hegemónico, que reniega de la necesidad de una práctica interdisciplinaria e intersectorial, en la asistencia de los padecimientos mentales. Pero que también, y fundamentalmente, somete de forma autoritaria a quien padece, estableciendo la diversidad como “infe-

17 Prof. Adj. de la Facultad de Psicología, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Udelar. Magíster en Psicología y Educación. Doctoranda en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. Integrante y coordinadora del colectivo Vilardevoz.

18 Lic. en Psicología. Ayudante, G° 1 para el Espacio de Formación Integral: 2016-2017.

rioridad", preformando así, las respuestas que invalidan la existencia del ser humano que sufre". (Ángel Barraco)

El EFI de Sensibilización: "Dispositivos de desmanicomialización y de creación de lazo social, hacia un nuevo paradigma de salud mental en Uruguay. Una mirada desde la integralidad", es destinado a estudiantes de psicología del Ciclo Inicial. Este se realizó por tres años consecutivos (2015, 2016 y 2017) en la Facultad de Psicología (UdelaR).

Dicha propuesta permitió un acercamiento al Proyecto Comunicacional y Participativo Radio Vilardevoz. Una radio comunitaria autogestionada desde 1997, por un grupo de personas integrado por usuarios de salud mental, psicólogos y estudiantes universitarios, donde se pueden conocer dispositivos concretos de intervención en salud mental y a la vez comenzar a problematizar una realidad para la mayoría de los estudiantes desconocida.

La propuesta pedagógica del EFI se ha ido rediseñando para poder generar procesos reflexivos y críticos acerca de la temática de la locura en general, sobre los dispositivos sustitutivos y alternativos a las lógicas manicomiales en particular.

Por otra parte, permite, desde el inicio de la formación, adentrarse en lo que implica el desafío de integrar los fines universitarios (enseñanza, investigación y extensión) en diálogo con otras disciplinas. En este caso en particular y desde un abordaje que entiende a los sujetos, los procesos y sus comunidades como el resultado de un entramado múltiple y complejo. Daremos cuenta de cómo en estos tres años la realización de este EFI ha permitido generar diálogos entre diferentes actores sociales con diversas disciplinas como psicología, filosofía, comunicación, el arte en sus múltiples expresiones, medicina comunitaria y terapia ocupacional, entre otros. Es de suma importancia para poder generar procesos formativos donde los sujetos no queden atrapados en miradas unidisciplinarias, ni en formas de abordaje que los dejen por fuera o paralizados ante situaciones que se van presentando en la vida cotidiana.

En ese marco presentaremos el escenario en el que se realiza la práctica del EFI y los impactos que genera en los estudiantes el dispositivo pedagógico utilizado. Cómo se va trabajando desde el aula y desde el espacio de práctica la articulación teoría-práctica, para colaborar en el desarrollo de una praxis que permita procesos formativos desde una ética de la liberación (Rebellato, 2000), en clave de integralidad y con el objetivo de generar procesos despatologizantes.

Por último, identificamos algunos de los movimientos generados en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del análisis de las guías de curso, de los cuadernos de campo de los estudiantes, del registro de las docentes y los trabajos finales.

Radio Vilardevoz: un escenario para el encuentro con la locura

En Radio Vilardevoz desde el año 2001 se desarrolla una de las pasantías de Facultad de Psicología, destinada a estudiantes avanzados. A su vez, recibe continuamente a estudiantes de distintos servicios (psicología, medicina, ciencias sociales y comunicación, entre otros) que se acercan a la radio para realizar alguna actividad, proyecto, investigación, etc. Esto permitió que, en el año 2015 se sumara a este escenario el EFI. Dicha propuesta parte en el marco de los EFI llamados de “sensibilización” donde se abre para los estudiantes la posibilidad de un recorrido a seguir en el diseño de su itinerario o trayectoria curricular. Es por eso que una de las cosas interesantes de esta propuesta es que los estudiantes del Ciclo Inicial pueden apuntalar-se en estudiantes avanzados que transitan por un EFI de “profundización”.

Un desafío para la educación universitaria es poder generar experiencias prácticas desde el inicio de las carreras como forma de, por un lado, ir acercando a los estudiantes a realidades que son parte de sus prácticas preprofesionales, y por otro, ir cambiando las concepciones y la formación universitaria de cara a procesos más dinámicos entre la realidad, la academia y las prácticas profesionalizantes.

Nos interesa dar cuenta de una concepción extensionista y de aprendizaje en la práctica, donde se pretende que los estudiantes, mediante las problematizaciones que ya no son sólo con actores sociales sino con docentes y estudiantes avanzados, puedan ir viendo cómo la teoría se convierte en herramienta dando lugar a nuevas producciones teóricas y prácticas.

Ir a Radio Vilardevoz implica ir al Hospital Vilardebó, en Millañ 2515. Para muchos esa dirección remite al lugar donde te internan o te dejan si andas muy loco, muy “chapita” como se suele escuchar en la jerga popular. También hace recordar a algunas canciones como la del Canario Luna en donde al letrista se le pide que “no se olvide de las madres del Pereyra, que recuerde las tristezas de los locos de Millán”.

En el primer encuentro, al relevar los docentes qué saben los estudiantes sobre esta temática, con qué conocimientos cuentan en su haber, qué prejuicios tienen, etc., comenzamos a descubrir que esa dirección y ese lugar no dicen nada. Está todo a conocerse, todo.

Y entonces ¿a qué refiere hoy Millán 2515? Que no conozcan el Hospital Psiquiátrico Nacional dice mucho, pero ¿sobre qué? ¿acaso es reflejo del abandono y el olvido en la que han estado las instituciones y la salud mental en el Uruguay?, ¿a qué otros procesos responde? y ¿los estudiantes qué buscan al inscribirse en este EFI?

El EFI se compone en un primer momento de tres encuentros, donde además de trabajar el contrato pedagógico con los estudiantes, se los introduce a la temática y se organiza el comenzar a ir a la Salida al Aire de Vilardevoz con Fonoplatea abierta al público y con un espacio de trabajo paralelo a ella denominado Patio Multiexpresivo (Villaverde, 2016).

Comienza así un trabajo arduo donde un primer movimiento a realizar es contextualizar que este EFI se ubica en un campo complejo: el de la Salud Mental, que aborda la problemática ubicada en el entrecruce de la locura y la pobreza. Esto hace pensar cómo hemos ido construyendo, como sociedad y desde diferentes disciplinas, respuestas a las problemáticas que se van generando en esos entrecruces. Así como darse cuenta de los imaginarios sociales que tenemos sobre la locura y los locos, más allá de las diversas maneras de nominar lo que a lo largo de la historia ha sido señalado como raro, anormal, diferente.

“Ir al campo”, en términos de investigación y/o extensión, es una de las cosas que más se espera en esta posibilidad que dan los EFIs al inicio de la formación. Las ansiedades que implican, las preguntas que surgen y la posibilidad de “fantasear” con un “rol” (un deber ser) soñado o esperado tendrán que poder ponerse en “suspense” para poder ir trabajando para qué y a qué se va y desde qué concepciones.

Pensar prácticas integrales y desde la psicología, específicamente en este campo, y desde una perspectiva despatologizante implica dejar de ver al otro como alguien “enfermo”, mirada que se complica si además la práctica se ubica en un Hospital, lugar que tiende hacernos pensar-fantasear en todo un aparataje compuesto por establecimiento, funcionarios, pacientes y enfermedades.

Primer momento EFI: cómo llegar al Hospital y a la Radio

Prepararse para una primera visita va cargado de fantasías con respecto a la locura y el loco/a y de muchas cosas más, como por ejemplo de que ahora voy a un lugar como estudiante de psicología, y eso ¿cambia algo?

Durante los primeros encuentros se trabajan estos aspectos y se prepara a los estudiantes para conocer un espacio que podríamos denominar como

“amigable”, ya que Vilardevoz no es ir al manicomio “duro y puro”, ese que también se fantasea conocer.

Y eso es uno de los aspectos que más impacta al llegar, lo que sorprende, ante la idea-imagen-sentimiento que nos hacemos del manicomio y los hospitales psiquiátricos es muy distante a algo amigable, disfrutable... es más cercano al horror, al miedo, a la dejadez y el abandono, a que todo puede pasar si hay un loco cerca o un funcionario que no nos deje salir.

Si bien eso existe, Vilardevoz ha diseñado y construido un espacio para aportar a desmitificar el lugar del “paciente psiquiátrico”, del “enfermo mental”, del “loco”.

El equipo de Vilardevoz, desde una perspectiva extensionista que habilita a las personas, ha apoyado procesos donde los protagonistas pueden, gozando de autonomía, diseñar cómo quieren estar y ser parte de un mundo que permanentemente los excluye por ser “locos”. Ir a Vilardevoz es entonces entrar por la puerta de atrás del Hospital. Es ingresar a lo que la potencia colectiva y la locura liberada de la enfermedad mental puede crear si se la deja.

Es así que, equipo y participantes, han diseñado un espacio de bienvenida que funciona como un primer ejercicio de humanidad, de reconocimiento de un otro diferente a mí. Ir a la fonoplatea y el patio multiexpresivo implicar ir a conocer y a estar con quienes están allí. Presentarse y saludar es un mínimo ejercicio donde conocer a otro es re-conocer a ese otro como un otro. Alguien igual a mí, pero otro.

Algunos estudiantes, luego de ir, se preguntaban porque allí saludaban a personas en situación de calle o vestidos raros con total normalidad y no lo hacían en sus barrios o en otros espacios. Otros recalcan “el gesto de venir a saludarte, es un acto muy humano que te hace sentir aceptado. Dentro de la radio todos mandaban saludos, quienes se encargaban de conducir se veían súper comprometidos con su trabajo, su tarea, y se los veía muy a gusto. En el patio había rincones de juegos, carteles, para hacer manualidades” (Cuaderno de campo, 2017).

Para este momento la consigna docente es ir y conocer el espacio, quiénes lo integran, cuál es su dinámica. Como todo es nuevo, y todo llama la atención, se trabaja con los estudiantes una Pauta de observación que ayuda a direccionar la mirada y poder centrarse en cosas concretas en un espacio que es muy dinámico y donde concurren alrededor de cincuenta personas. Se les solicita que lleven un Cuaderno de campo, donde irán escribiendo sus impresiones en formato libre, antes y después de los encuentros en la radio y en el aula. El uso de estas herramientas como parte de la metodo-

logía de observación participante ha resultado muy tranquilizadora ante lo que moviliza ir al Hospital Psiquiátrico. Con dicho registro, más un proceso de reflexión posterior que incluye articular con lo que se va trabajando en el aula y los autores que se van leyendo, se trabajará en los próximos encuentros en el aula con compañeros y docentes.

Eso nos permite generar instancias de demora (Percia, 1994), de un estar reflexivo de las distintas intensidades que se van configurando en el proceso de conocer por dentro y por fuera una realidad desconocida hasta el momento.

En estos primeros acercamientos, se confronta también con las expectativas, prejuicios y creencias previas a comenzar la formación en psicología. También con los aportes de autores como Barrán y Foucault acerca de cómo hemos llegado en las sociedades occidentales a la existencia de los manicomios y a la construcción política, social y técnica del “enfermo mental”.

El enfrentarse a “la realidad” genera la posibilidad de problematizar a qué llamamos estigma, producción de subjetividad, lógicas manicomiales o procesos de manicomialización y desmanicomialización, salud y enfermedad, integralidad e inclusión social, etc. Preguntarse nos da la posibilidad de diseñar nuevas preguntas y nuevas acciones que permite además conceptualizar y re-conocer desde la práctica lo que se puede hacer desde la Universidad y como universitarios. Implica formarse desde una perspectiva crítica, donde ubicar los diferentes momentos históricos, así como los intereses y diversas conceptualizaciones sobre el fenómeno de la locura nos permita construir una mirada desde la psicología comprometida con temática.

En este movimiento es que pasamos al segundo momento del dispositivo pedagógico.

Segundo momento: compartir y pensar, transformar lo vivido en experiencia

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (Larrosa, s/f, p.88)

Las “idas al campo” más lo trabajado en el aula permitió realizar diversos acercamientos al modo de trabajo de Radio Vilardevoz y comenzar a acompañar a cómo darle forma a las preguntas que iban surgiendo y a las ganas de hacer.

Introducir las funciones universitarias de investigación y extensión y sus diversos formatos ayudó a que la idea de materializar la experiencia del EFIs en formato proyecto fuera un buen horizonte en lo posible por hacer.

Además de concurrir a la Radio y a otras actividades previstas en el EFIs, como ser Desembarcos (cuando se hace la transmisión radial fuera del Hospital Vilardebó: en organizaciones sociales, facultades, instituciones, etc.), marchas, fiestas antimanicomiales, entre otros, posibilita el poder problematizar las concepciones teóricas trabajadas en el aula.

Los estudiantes (dado que el EFI dura un trimestre) cuentan con docentes en aula, en el espacio de la Radio y en las actividades externas al aula en general donde van oficiando de sostén, de una forma posible de abordar y construir con otros una práctica que integre diversas miradas y diversas funciones. Es de destacar que los primeros años esto se realizó con dos docentes y en 2017 con tres.

Ir, conocer, preguntarse, impactarse, angustiarse, buscar información, leer sobre lo producido acerca de la temática, empaparse en una realidad desconocida, volver a angustiarse y volver al aula como ese lugar que da refugio y “certezas”; para poder construir juntos formas posibles de construir y acompañar al otro, se hace más sencillo si hay más docentes que acompañen el proceso.

El Hospital “Psiquiátrico” es el lugar por excelencia que en la Modernidad se ha “inventado” para el tratamiento de la locura. Estos grandes edificios se instauran a finales del siglo XVIII en Europa siendo un modelo que luego se lleva a otros países inaugurándose en Uruguay en 1880 y, como su denominación lo señala, la disciplina que históricamente se ha encargado de la “enfermedad mental”, ha sido la psiquiatría.

Antes de ello, la locura era considerada como una forma de error o de ilusión, los lugares “terapéuticos” eran varios y principalmente aquellos que permitían el contacto con la naturaleza: el paseo, el retiro, los viajes, etc., eran considerados los modos de romper con esa ilusión (Foucault, 2014). El internamiento se instaura en el paso desde el siglo XVIII al XIX. El Hospital Psiquiátrico surge como el lugar que le dará el estatus al individuo de “enfermo mental”, “desviado”, “alienado”, etc. Y en su revés

(...) un foco de constitución y reconstitución de una racionalidad que se instaaura autoritariamente en el marco de las relaciones de poder dentro del hospital y que será reabsorbida fuera de este mismo bajo la forma de un discurso científico que circulará en el exterior como saber sobre la locura, cuya condición de posibilidad para sea precisamente racional es el hospital. (Foucault, 2016, p.20)

Transitar el EFIs implica conocer esto a nivel teórico y a nivel práctico, caminar por los pasillos de un viejo hospital deteriorado luego de haber estado en el espacio de Vilardevoz, permite preguntarse por lo menos por las condiciones de internación y por cómo en la actualidad dichos edificios siguen siendo lugares de diagnóstico, intervención terapéutica y “cura”.

Goffman (2004) describe las Instituciones Totales, su funcionamiento, y los efectos que genera sobre los denominados “pacientes psiquiátricos”. Uno de ellos es la institucionalización en pacientes y funcionarios, donde estos no quieren irse, aun cuando haya cambios, por la alienación que genera el encierro prolongado. El encierro y la incomunicación, genera daños tanto a nivel cognitivo como psicológico, procesos muy difíciles de revertir, incluso luego de acceder al alta médica. Por otra parte, el rehacer o retomar un proyecto de vida no es nada sencillo sobre todo si se han cortado lazos con las redes más cercanas y no se han podido generar otras.

Las internaciones en hospitales psiquiátricos generan también el asumiirse como enfermo, el sometimiento a tratamientos invasivos y a la infantilización (Guattari y Rolnik, 2013) que va generando, a su vez, pérdida de autonomía y, por ende, de poder tomar mínimas decisiones.

Pasar de la radio al Hospital, atravesar una puerta de vidrio que separa un espacio de otro, implica que docentes y estudiantes se encuentren con:

(...) otra realidad. Los pacientes nos pedían que los lleváramos a la radio, vi mucha gente triste, llorando, se les veía la angustia en la cara, en el cuerpo. El lugar en el que viven muy desprolijo, sucio, la fuente de agua estancada, las paredes rayadas escritas, en una de ellas decía “el amor también cura aunque no se recete”. “Era un ambiente muy frío, el opuesto al que vimos en la radio.” (Cuaderno de campo, 2017)

La realidad comienza a calar hondo en los procesos de aprendizaje y ya no será lo mismo leer los libros o comentar en clase cómo nos fue...

“Al entrar nos encontramos con un hospital abandonado y zombis deambulando, con un hospital que tiene más parecido con un cementerio, donde se abandonan los cuerpos, que a un centro de salud.

Todos quieren ir a la radio, fue lo primero que nos dijeron “déjenos ir”. El lugar espantoso, cuartos enormes (mínimo salas de 25 personas) en condiciones nefastas” (...) “Nos quedó la pregunta de los “pacientes peligrosos”, dónde están, en qué condiciones, a qué tratamiento se los somete.” (Cuaderno de campo, 2017)

Y no dejamos de preguntarnos: ¿cómo rearmarse para poder generar prácticas de carácter integral?, ¿qué se espera de los estudiantes de inicio y cómo se pueden sumar al desafío de generar espacios horizontales y de carácter antimanicomial?

Tercer momento: proyectar es preciso

Pensar es siempre pensar de otro modo, y por eso es necesario producir una ruptura en el pensamiento, hacer visible y enunciable otra cosa. En la imagen dogmática del pensamiento lo pensado se remite siempre a lo previo que es la verdad: es una reproducción, una representación de algo que ya funciona como fundamento primero. (Álvarez, 2007, p. 2)

En el caso de este EFIs trabajar contenidos teóricos como los que implican diseñar un proyecto, así como ir integrando lo que va surgiendo a nivel afectivo, supone generar las condiciones para la exposición y el intercambio, para acordar y discernir.

Dar cuenta de la historia de la locura, el proceso en Uruguay y el lugar de la psicología en un campo que históricamente ha sido diagramado por el derecho y la medicina, dar cuenta de las experiencias de desmanicomialización y modelos sustitutivos al encierro, pensar el rol y la participación de los movimientos sociales y el de la Universidad implica cuestionar nuestras propias historias y recorridos.

Desde el lugar docente elegir cómo trabajar estos temas supone poner una batería de recursos, los cuales hemos sistematizado en la siguiente tabla, en donde se podrán ver contenidos trabajados, herramientas didácticas, actividades realizadas y los autores referenciados (2015-2017) en relación a los tres momentos del EFI que hemos podido sistematizar.

	Contenidos trabajados	Herramientas utilizadas en el aula	Actividades en el campo y extracurriculares	Autores trabajados
1er. momento	- Manicomialización - Instituciones totales - Patologización y cuestionamiento sobre las dicotomías: salud-enfermedad, normal-anormal, etc. - Ética del encuentro y pautas de observación	- Lluvia de ideas: manicomialización y desmanicomialización - Acrósticos: integralidad, universidad, formación - Discusión grupal: las visitas - Cuadernos de campo.		- Apud, Borges y Techera (2009) - Foucault (1998) - Goffman (2004) - Rebellato (2000)
2do. momento	- Desmanicomialización - Dispositivos - Diferenciación entre los dispositivos alternativos y sustitutivos en Salud Mental - Lazo social	- Diapositivas en powerpoint: 1) Presentación de Vilardevoz como un dispositivo comunicacional y participativo en Salud Mental 2) ¿Qué es un dispositivo? 3) presentación de viñetas clínicas - Presentaciones grupales de las idas a la radio. - Discusiones grupales a partir de las películas: - Había una vez la ciudad de los locos (2015-2016) - Nise: el corazón de la locura (2017)	- Ida a Vilardevoz: *Participación en taller escritura (2015-2016) * Apoyo en los “rincones” del patio multiexpresivo de la Radio (2015 a 2017) - *Recorrida por el Hospital - Jornadas de DD.HH. y Salud Mental (2017) - Fiesta antimanicomial (2016 y 2017) - Marcha por la desmanicomialización y vida digna (2015 a 2017)	- Agamben (2009) - Baroni, Jiménez, Mello y Viñar (2012) - Basaglia (2008) - Deleuze (1990) - Foucault (1977) - Percia (2004) - Villaverde (2016)
3er. momento	- Integralidad y articulación de saberes (funciones universitarias) - Diseño de proyectos - Cierre del EFI	- Exposición: ¿cómo armar un proyecto de investigación o extensión? se trabajó en base a proyectos presentados con anterioridad. - Presentaciones grupales de un preproyecto de investigación o extensión - Síntesis individuales de la experiencia del EFI	Articulación con los estudiantes de las disciplinas: Medicina Comunitaria, Terapia Ocupacional, Desarrollo y Psicología en el marco de la realización de sus prácticas a partir de la realización del proyecto: “Integrando saberes y construyendo prácticas desde una perspectiva desmanicomializante” (CSEAM, 2016)	- Baroni y Gior-dano (2000) - Carrasco (1989) - Rebellato (2000)

Desde las concepciones teóricas, se comenzó a trabajar con la manicomialización, historia de la locura y las instituciones totales. Para luego poder comprender qué es la desmanicomialización, los dispositivos sustitutivos y alternativos.

Desde el aula se recomendó ver material cinematográfico específicamente las películas: Nise: el corazón de la locura y Había una vez la ciudad de los locos, y se trabajó en el aula grupalmente sobre algunas viñetas del libro *Deliberar las psicosis*, de Marcelo Percia. En referencia a la película Nise: el corazón de la locura, una estudiante escribió en su cuaderno de campo:

También se quiso representar en este trabajo cinematográfico que a veces por intentar ocuparse del cuerpo de las personas, por la parte biológica, se puede caer en el olvido de que no somos solo cuerpos sino seres humanos con sentimientos, motivaciones, sufrimientos y sueños. La persona necesita ser abordada en su integridad y no darle más importancia a una cosa que a otra, ni somos solo procesos químicos. Por otro lado fue bueno ver como ciertas prácticas resultaron ser de mucha ayuda. En la película se muestra el arte como una vía de escape y de expresión, como una actividad que puede. (Cuaderno de campo, 2017)

La experiencia argentina también la conocieron al participar (en el año 2017) de las Jornadas de Derechos Humanos y Salud Mental, organizada por Vilardevoz y Serpaj, en la Facultad de Ciencias Sociales, donde participaron referentes de la Reforma en Salud Mental de la provincia de Santa Fe, Argentina. Teniendo así la oportunidad de pensar las diferencias entre los dispositivos sustitutivos que son procesos acompañados por políticas institucionales, a diferencia de los dispositivos alternativos que refiere más a lo que se genera desde los movimientos instituyentes y emancipatorios.

A partir del acercamiento a la Radio Vilardevoz, los estudiantes conocen una práctica del psicólogo distinta a la que se habían imaginado. Por otra parte, el acercamiento a grupos tan vulnerabilizados genera que el surgimiento de la empatía venga de la mano de lo que conocemos como propuestas asistencialistas: como llevar ropa para donar, etc. Parte del trabajo docente es poder problematizar esto y, sin anular lo que surge, ir viendo qué corresponde hacer, cómo y cuándo hacerlo. Preguntas acerca de ¿qué es intervenir?, ¿qué es realizar un acompañamiento psicológico?, ¿cuáles son las herramientas que colaboran en generar procesos grupales y colectivos en el trabajo con la locura?, ¿cómo podemos acompañar dichos procesos?

El poder entrar en clave de diseñar un proyecto de investigación o extensión aporta a poder visualizar que, cuando vamos desde la Universidad, es fundamental poder conocer a dónde vamos y cuáles son las lógicas de

ese lugar para poder comenzar a cuestionarse el carácter neutral de nuestras prácticas, sobre todo cuando a algunos lugares a los que llegan los universitarios existen (o se convive) con microprácticas sistemáticas que atentan contra los derechos humanos de los llamados “pacientes psiquiátricos”. (Baroni y otros, 2012)

El primer acercamiento de los estudiantes de psicología implica conocer una experiencia y aprender también algunas herramientas metodológicas que permitan pensar y acompañar procesos colectivos como los que promueve Vilardevoz.

El poder realizar proyectos colabora también con la posibilidad de volver a Vilardevoz. Ese volver ya será seguramente distinto, detectando o generando demandas o queriendo saber más sobre algún aspecto específico.

Nos parece interesante incluir algunas de las propuestas que surgieron de este EFI y que dan cuenta de la lectura que los estudiantes pudieron hacer al conocer este espacio.

Preproyectos de extensión presentados

- “Taller de género y derechos humanos”: la preocupación por la violencia de género y la violación de los derechos humanos está muy presente en algunos de los participantes de Radio Vilardevoz. Al poder ir a la salida al aire, al patio o a las diversas actividades, más la mirada de estudiantes mujeres preocupadas por la temática se llegó a la necesidad de generar talleres sobre la temática y compartir sobre las afectaciones que genera el estar en el lugar de mujer, loca y pobre.
- “Pensando el arte como reflejo del yo”: este preproyecto surge del estar en los rincones de pintura que se arman en el patio multiexpresivo y notar que no todos los participantes hacen uso de los rincones de arte. Por otra parte, haber indagado cómo el arte ayuda a expresar o dar cuenta de las manifestaciones del yo (en tanto instancia psíquica) permitió pensar el arte como mediador en diversos abordajes e intervenciones.

Preproyectos de investigación presentados

- “Relación entre Salud Mental, manicomio y peligrosidad”: ante la aprobación de la Ley de Salud Mental y que establece el cierre de las instituciones asilares y monovalentes para 2025, la preocupación por qué pasa con las personas internadas-presas es relevante. A su vez, recorrer el Vilardebó, y preguntarse por cómo serían las condiciones en las que los pacientes judicializados se encontrarían, generó un disparador impor-

tante para indagar sobre esta temática, lo que implicó buscar y manejar bibliografía, así como poder formular un problema.

- “El efecto de llevar la locura a la calle en el proceso de construir al otro”: A partir de la figura de los desembarcos vilardevocianos, que es una actividad donde Vilardevoz sale del espacio físico del hospital y realiza su transmisión radial en algún lugar público, institución, organización sociales y culturales, etc., los estudiantes se proponen “(...) aportar a esto de mover las cosas e incomodar, cuestionar, y generar responsabilidades”.

Los proyectos presentados por los estudiantes dan cuenta de haber podido articular e integrar funciones, saberes, el cuidado del otro, así como incorporando y generando otra una mirada sobre la locura.

La potencia del EFI

En un momento en el que en Uruguay se están procesando diversos cambios sociales que tienen su correlato en el cambio de los marcos jurídicos, poder colaborar desde la Universidad en la construcción de una matriz de derechos humanos no es menor.

Este EFI, en sus distintas ediciones, posibilitó acercarse a un modelo de salud que está quedando obsoleto y donde se hace evidente que desde la psicología hay mucho que aportar para poder pensar seriamente en un cambio de paradigma.

Poder acompañar el pasaje de estudiantes de inicio por un espacio como el de Radio Vilardevoz, donde los “locos y locas” saben mucho más de encierro, de manicomios y de terapéuticas, etc., donde se potencia la autonomía de todos los involucrados sean docentes, vecinos, estudiantes o participantes, permite vivenciar la importancia de generar procesos de salud colectiva en clave de integralidad.

El cambio jurídico es importante, pero si no va acompañado de propuestas de formación acordes a estos cambios que, además de generar procesos críticos reflexivos, vayan acompañados de concepciones y propuestas que sean diseñadas en base a no perder de vista al otro, en tanto humano, en tanto otro, seguramente colabore en que la Ley quede solamente en letra escrita.

Este EFI de sensibilización y lo que moviliza en términos afectivos inicia a los estudiantes, futuros psicólogos, a enfrentarse con sus miedos, angustias e inquietudes para convertirlos en herramientas. Poder compartir lo que nos pasa y qué hacemos con eso que nos pasa, depende de las condicio-

nes que generamos los docentes y los recursos que pongamos a disposición tanto para sostener afectivamente como para promover debates e intercambios que nos permitan querer cada vez saber más, ya sea en el diálogo directo con los involucrados o buscando libros y autores recomendados. Romper con el “uni-verso” que heredaron nuestros modelos educativos universitarios, requiere aprender a dialogar y conocer otras realidades, aunque duela o nos fascine. Integrar saberes nos permitirá construir alternativas y conocer nuevas formas de pensar.

Conocer, desde el respeto por el otro y desde una concepción desmanicomializante implica poder cuestionar las lógicas de opresión y encierro, de exclusión y estigmatización, así como ir en contra del afán de buscar explicaciones y razones por medio de diagnósticos que a veces solo terminan patologizando procesos.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2009): “O que é um dispositivo”, en O que é o contemporâneo e outros ensaios. Chapecó, Argos (editora da Unochpecó).
- ÁLVAREZ, E. (2007). “La imagen del pensamiento en Gilles Deleuze. Tensiones entre cine y filosofía”. *Observaciones filosóficas*. N° 5.
- APUD, I.; BORGES, C. y TECHERA, A. (2009). “La sociedad del olvido. Un ensayo sobre enfermedad mental y sus instituciones en Uruguay”. Recuperado de http://www.academia.edu/716898/La_sociedad_del_olvido._Un_ensayo_sobre_enferme...
- BARONI, C. y otros (2000): “Vilardevoz: La radio ataca” en V Jornadas de Psicología Universitaria. Ed. Tack, Montevideo.
- BARONI, C., JIMÉNEZ, A. et al. (2012). “Extensionando con locura”. En Apuntes para la acción. Montevideo: Nordan.
- BASAGLIA, F. (2008). La condena de ser loco y pobre. Alternativas al manicomio. Buenos Aires, Topía Editorial.
- CARRASCO, J. C. (1989). “Extensión, idea perenne y renovada”. En: La Gaceta Universitaria. Año 3, N° 2/3. Noviembre-diciembre, 1989.
- DELEUZE, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado de <http://www.forofarp.org/images/pdf/Dialogo%20con%20otros%20discursos...>
- FOUCAULT, M. (2016). La sociedad punitiva. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2014). La vida de los hombres infames. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- GOFFMAN, E. (2004). Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GUATTARI, F. y ROLNIK, S. (2013). Micropolítica. Cartografías del deseo. Buenos Aires: Tinta Limón.

- LARROSA, J. (s/f). Experiencia (y alteridad) en educación. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Expe...
- PERCIA, M. (2004) Deliberar las psicosis. Buenos Aires: Lugar.
- (1994). Una subjetividad que se inventa. Diálogo demora recepción. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- REBELLATO, J. L. (2000): Ética de la liberación. Montevideo: Ed. Nordan.
- VILLAYERDE, N. (2016). Procesos de subjetivación y producción de autonomía en el colectivo Radio Vilardevoz (Tesis de grado, Facultad de Psicología). Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/8519/1/Villaverde%](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/8519/1/Villaverde%0)

Sembrando experiencias - Cosechando aprendizajes

EFI Extensión Rural: aportes entre el diálogo de saberes y la interdisciplina

**Sandra Fraga¹⁹ - Marcelo Vasconcellos²⁰ - Sofía Méndez²¹ -
Daniela Sapriza²² - Marisol Barneche²³ - Natalia Ferrari²⁴ -
Adriana Cauci²⁵ - Florencia Muniz²⁶**

Resumen

Esta comunicación pretende compartir algunos aspectos de la sistematización realizada por el equipo docente del EFI “Extensión rural: aportes entre el diálogo de saberes y la interdisciplina” en su edición 2016.

Nuestro desafío fue develar los sentidos que surgen de la experiencia, que fomenta la formación en interdisciplina.

Intentamos hacer una lectura crítica sobre los modos de relacionarnos entre los sujetos y las disciplinas participantes, los conocimientos previos que aportan los estudiantes, el intercambio entre pares y la reflexión a partir de la conjugación de la teoría y la práctica.

Percibimos que el tiempo transcurrido habilita una nueva profundidad de análisis de la experiencia, que en su inmediatez se limita, en ciertos casos, a la novedad de las actividades que realizan los estudiantes y a sus relatos de experiencial-vivencial en primera persona.

Nos propusimos relevar información en los materiales y registros preexistentes, además de hacer un cuestionario que nos permitió obtener datos vinculantes a la temática a partir del tránsito por la experiencia.

Palabras clave: Formación - Integralidad - Experiencias - Interdisciplina.

19 Mag. Lic en Psicología. Asist. IPEDH. Facultad de Psicología. Udelar

20 Lic en Psicología. Ayud. IPEDH. Facultad de Psicología. Udelar

21 Lic en Psicología. Ayud. CER Área de Extensión. Facultad de Veterinaria Udelar

22 Dra. en Ciencias Veterinarias. Asist. Área de Extensión. Facultad de Veterinaria Udelar

23 Bch. Asist. Área de Extensión. Facultad de Veterinaria Udelar

24 Lic. en Psicología. Docente. Maestranda en Psicología y Educación. Udelar

25 Prof. Adj. Lic en Nutrición. Población Nutricional. Facultad de Nutrición. Udelar

26 Asist. Lic. en Nutrición. Población Nutricional. Facultad de Nutrición. Udelar

Antecedentes y justificación

Entendemos el proceso de sistematización como punto de partida de una reflexión crítica sobre la praxis realizada, que se torna en guía y sostén de la tarea desarrollada, que se realizó en un período de cinco meses, motivo por el cual solamente se pudo sistematizar parte de la propuesta.

El trabajo realizado nos permitió aprender de nuestro hacer a partir del análisis de lo vivido, desde las voces de sus protagonistas, desde lo narrado y la experiencia transitada, entendida como aquello que acontece, que me sucede a mí y que puede ser diferente de lo que al otro le ocurre. O sea, rescata las huellas, las vivencias singulares que se tornan en materia de análisis de lo colectivo.

Esta sistematización surge de la experiencia compartida en el Espacio de Formación Integral (EFI): “Extensión rural: aportes entre el diálogo de saberes y la interdisciplina”. Integra curricularmente estudiantes de Facultad de Psicología (Ciclo inicial, Referencial II) con estudiantes de Ciclo de formación integral (Práctica 6º semestre), además estudiantes de Facultad de Veterinaria (Modalidad curso Optativo) y, de forma extracurricular, estudiantes de la Escuela de Nutrición. La propuesta pedagógica del EFI abarca la participación de estudiantes de las tres disciplinas en diferentes niveles de sus tránsitos formativos, en un mismo espacio, con metodología de aula-taller, tomando fundamentos de la educación popular, nos permite discutir, generar conocimientos y acciones en forma conjunta. Implica el reconocimiento del otro como sujeto que es afectado por la intervención docente y de sus pares estudiantes, así como del encuentro con los productores/as de la comunidad rural.

Este curso se desarrolla en el segundo semestre de cada año. Conlleva un proceso previo de coordinación y planificación del equipo universitario con los socios y la directiva de la Sociedad de Fomento Rural (SFR) de Pan de Azúcar (Maldonado). Desde el año 2012 el vínculo con la UdelaR a través de este equipo interdisciplinario se ha venido consolidando, hemos transitado juntos por momentos de logros y de incertidumbres colectivas e individuales.

Se construye la demanda de fortalecer los vínculos de la SFR con la comunidad y sus socios, la cual se viene renovando desde el año 2012.

Nuestro acercamiento con la realidad rural es a partir de visitas a los predios con las familias productoras (vivenciales) y actividades colectivas con la SFR y sus socios.

En definitiva, esta propuesta de formación integral que surge de una necesidad colectiva promovida por la UdelaR, nos habilita a generar espa-

cios interdisciplinarios de formación que permiten a los estudiantes transitar por prácticas integrales que faciliten la promoción del “pensamiento crítico e independiente (...)”, impulsando el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas de interés general”, articulando las tres funciones universitarias: enseñanza, extensión e investigación (CDC. Udelar, 2009).

Objetivo

Analizar los dispositivos pedagógicos y/o metodológicos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el marco de este EFI en su edición 2016.

Objetivos

Develar los sentidos que surgen de la experiencia, que fomenta la formación en el trabajo en interdisciplina.

Dar cuenta de los elementos del proceso de aprendizaje de los estudiantes a partir del tránsito por este EFI.

Rescatar otros conocimientos desde el trabajo interdisciplinario en el medio rural.

Encuadre teórico metodológico

Los ejes centrales de este trabajo son la interdisciplina y la extensión universitaria.

Entendemos la Extensión Universitaria como un proceso educativo en el que los participantes no asumen roles estereotipados de educador-educando, teniendo iguales posibilidades de aportar sus conocimientos, ya sean académicos o resultantes de la experiencia cotidiana.

“El rol del extensionista en este proceso es mucho más que el de un mero aporte de información, sino que dicho rol se encuentra en continua transformación (todos educan y todos aprenden) transita como facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, problematizando y colaborando con la generación de posibilidades para que todos los involucrados participen en la búsqueda de nuevos conocimientos que den respuesta a las problemáticas de la comunidad. Los nuevos conocimientos se generan a través del interjuego de la práctica y la teoría, del saber académico y del saber popular. En esta propuesta el espacio de aprendizaje interdisciplinario se torna foco a partir de la apertura, vínculo y buen clima de trabajo” (Sapriza, Cauci, Fraga et al. 2014).

Compartimos la concepción de Extensión de la FEUU:

La Extensión es un proceso de aprendizaje integral; su papel principal es la formación de individuos críticos. Debe ser generador de alternativas apropiadas; debe facilitar la construcción de soluciones propias a los problemas de la comunidad, en la interacción de los universitarios con ella. Es anti-asistencialista, en el sentido alienante de una asistencia aislada, y no en el sentido de una asistencia integrada a un proceso de extensión donde el resultado debe ser formativo y liberador. Esta interacción deberá establecerse en forma bidireccional, promoviendo el intercambio de conocimiento sin reduccionismos. Deberá fundarse en la interdisciplina, ya que el abordaje de la compleja realidad siempre deberá tener en cuenta la diversidad de aproximaciones. Provocar lo que denominamos un encuentro de saberes es lo que determina ese proceso bidireccional, el compartir saberes es la esencia misma de la extensión universitaria.” (Primer Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria: citado en IX Convención FEUU, 1999: 2-3).

La formación en extensión en la universidad desde estos espacios integrales es un proceso continuo donde se encuentra presente el otro. Supone el desafío de reconocer al otro como sujeto, como ser deseante que es afectado por la intervención docente, de sus pares estudiantes y, además, del encuentro con la comunidad rural.

Esta conjunción nos ha hecho reflexionar sobre el curso desde un verdadero “sentido praxiológico” (Ferry, 1997) “...que permita cuestionar y conceptualizar el acontecer del encuentro de saberes y el devenir con otros, desde los soportes teóricos pertinentes y el sostén grupal del colectivo participante”. (Fraga, Cauci, Sapriza, et al., 2016).

Al decir de Paulo Freire, el acto docente es “un proceso de mutua afectación”, un encuentro donde se produce un interjuego entre dar y recibir: se aprende enseñando y se enseña aprendiendo. Esto implica un vínculo paudado por cierta relación asimétrica que enriquece, siendo el docente facilitador, mediador y, a su vez, capaz de problematizar los conocimientos. Transitar los caminos de la Interdisciplina nos enriquece, ya que nos situamos en espacios de diálogos, de intercambio. Parafraseando a Najmanovich, D. (1995) la interdisciplina es el diálogo entre los diferentes, manteniendo y disfrutando el poder creativo de la diferencia, donde se enriquece desde la complejidad que emerge de ella. El desafío es establecer el diálogo de saberes, producir otros sentidos, “desterritorializar” el conocimiento, romper con la “propiedad privada” de cada disciplina. Es lo múltiple, lo diverso y peculiar de estos atravesamientos que definen a un individuo, a una disciplina, es el devenir lo que hace tan necesario y valioso el pensar desde lo

múltiple y lo heterogéneo. Transitar este camino interpela la omnipotencia profesional, darle valor al saber popular, aprender a tender redes, intercambiar saberes, pensar con otros y generar nuevas alternativas que nos permitan la intervención integral de lo social.

“Creemos que la posición interdisciplinaria implica traspasar los límites del propio saber y de la teoría. Así concebido, el trabajo interdisciplinario se transforma en un desafío para todos los involucrados, tanto para docentes como para estudiantes y familias rurales. El mismo se visualiza a la interna del equipo y atraviesa todas las etapas del proceso, desde la construcción de la propuesta, la planificación previa por parte del equipo docente, hasta la llegada de los estudiantes al espacio. Estudiantes con su impronta, su idea específica sobre el “deber ser” disciplinar, y en menor medida interdisciplinar, que complejiza aún más la construcción interdisciplinaria del abordaje, cuestiona e interpela saberes y conceptos. Esta dificultad se acrecienta en el imaginario que desde las familias se tiene del quehacer propio de cada disciplina, es decir lo que se espera de cada una de ellas”.(Sapriza, Cauci, Fraga et al. 2014)

Partimos de una concepción donde “la interdisciplina supone además de una permeabilidad de la frontera disciplinaria, el reconocimiento de un objeto complejo e irreducible a las perspectivas teóricas que lo produjeron, aunque común a todas ellas.” (Rudolf, 2010).

La intervención didáctica y pedagógica que se propone es a través de la incorporación de los conocimientos previos del estudiante, el intercambio entre pares y la reflexión a partir de la conjugación de la teoría y la práctica en las sesiones de aula-taller.

Los vivenciales son otro dispositivo de aprendizaje, consisten en compartir toda la jornada de trabajo con la familia productora entre otras actividades; como el almuerzo, y los momentos de descanso, donde se propicia el diálogo e intercambio sobre diferentes temas: personales, laborales, disciplinares. Supone si la familia así lo habilita dormir en su casa. Ese año el equipo docente les propuso a la Fomento participar de dicha instancia de formación. La directiva lo planteo a sus socios y finalmente se concretó la propuesta. Lo cual significó para nosotros una demostración de confianza mutua para con las familias y para con los estudiantes. Los aprendizajes generados hacen al acercamiento al medio rural, donde se conoce la realidad concreta de las familias productoras y de un colectivo, enriquece a la propuesta, aportando elementos para la reflexión crítica de los estudiantes.

Como equipo interdisciplinario partimos de la premisa de concebir a los vivenciales como un espacio en donde las familias productoras se trans-

forman en “socios pedagógicos” de los docentes, generando con los estudiantes espacios de diálogo, escucha, en definitiva, habilitando muchas veces un vínculo imprescindible para la construcción de un proceso de extensión educativo, crítico y transformador.

La evaluación es entendida como un proceso continuo que no sólo da cuenta del hacer de los estudiantes en el aula, sino de su proceso intersubjetivo de formación. Entre las herramientas con las que contamos para dar cuenta de él, se encuentra el diario de campo, el cual es el instrumento utilizado para el registro de la experiencia de los estudiantes, de cada jornada de encuentro, actividades y acciones en aula, fuera de ella y en el trabajo en territorio.

Representa a su vez un instrumento de apoyo al proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de estudiantes/docentes y tiene como objetivo develar el proceso cognitivo y afectivo del estudiante durante el curso (Fraga, Cauci, Sapriza, et al., 2014).

Pensamos que como docentes tenemos que orientar el proceso de enseñanza y el proceso aprendizaje de los estudiantes, repensar las diferentes propuestas de los contenidos y las metodologías de acuerdo a las características del grupo y a las diferentes etapas de este proceso.

Según Pichon Rivière, podemos definir el vínculo como “una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma (...) una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto” (1982, p. 35). Pichon Rivière se refiere al vínculo como la relación entre un sujeto y un otro, como una relación bidireccional. A partir de la interacción y el vínculo entre los diversos componentes con la tarea (definida en conjunto) se habilitan encuentros con las familias y colectivos.

Estrategia de Sistematización

Para esta propuesta contamos con los siguientes instrumentos: los diarios de campo de los estudiantes del año 2016, el registro de las planificaciones docentes y otros elementos, como registros audiovisuales, registros de reuniones con la Fomento. Además, se elaboró un Formulario para relevar datos de los estudiantes participantes en dicha edición del EFL.

Priorizamos como insumos para esta publicación el análisis de los diarios de campo y el formulario presentado a los estudiantes durante la sistematización.

El diario de campo, es el instrumento utilizado para el registro de la experiencia de los estudiantes, de cada jornada de encuentro, actividades y acciones en aula, fuera de ella y en el trabajo en territorio. Es, como ya mencionamos, el instrumento de evaluación que nos permite acompañar y guiar el proceso formativo de cada estudiante. Esperamos que en él se dé cuenta de sus historias de vida, trayectos formativos, resonancias desde el tránsito por el EFI.

Para el análisis de los diarios de campo, tomamos una serie de dimensiones de análisis que abordamos habitualmente, como la cognitiva, la afectiva, y la metacognitiva, que se analizaron desde el eje interdisciplina. La Dimensión cognitiva, refiere a la incorporación de diversos temas, saberes, significativos para los estudiantes, elementos de las planificaciones que les provocan cierto grado de cuestionamiento o les permiten evocar recuerdos. La Dimensión afectiva: da cuenta de la expresión de sentimientos, experiencias y deseos a partir del tránsito por el espacio, que nos permite vislumbrar parte del proceso de apropiación del curso. La Dimensión metacognitiva, refiere al proceso de aprendizaje de los estudiantes en relación a su autoevaluación y los procesos personales y grupales durante el pasaje por el curso. Por otra parte, lo interdisciplinario; atraviesa las dimensiones anteriores rescatando los aprendizajes desde la formación personal y colectiva, así como los desafíos que esta conlleva.

Para relatar lo expresado tomamos algunos fragmentos significativos de lo escrito por los estudiantes en sus diarios de campo.

En torno a la Dimensión cognitiva expresaron:

(...) en la planificación comencé a sentir que estaba enfrentando verdaderamente la práctica. Esto fue la sentirme junto con mis compañeros, responsable de la realización de las actividades que teníamos planeadas. (...) Hacer llamados, coordinar horarios e ideas con los integrantes de la SFR me hizo sentir que el éxito o el fracaso de la intervención dependía en gran parte de nosotros.

(...) el grupo estaba bastante perdido en este tema y personalmente no había caído en que el 100% de la organización estaba en nuestras manos, esperaba que las profes estuvieran allí con su impronta(...)” (organización de actividad colectiva en la SFR).

Vinculado a la la Dimensión afectiva compartieron:

“Realmente nunca hablé tan seguido con alguien, el diálogo se dio al natural, no era forzado, se dio realmente una relación muy linda. No solo con ellos, sino también con mi <dupla>” (en referencia al Vivencial).

Personalmente estas dos experiencias (salidas) fueron de las mejores en mi vida, ver el esfuerzo que los productores han hecho para sacar adelante la fomento y que nosotros fuéramos parte de eso me emocionó mucho (...) también quede satisfecha con la relación con los compañeros, ese vínculo que formamos, también que personalmente este curso me sirvió para cambiar como persona y poder disfrutar más las cosas ver facultad desde otro punto de vista y no tan disciplinario.

En torno al proceso de aprendizaje de los estudiantes, o sea la dimensión metacognitiva rescatamos:

“En el análisis y la producción se contemplaron las opiniones de todos y el aporte de todos” (...) destaco el orden y el respeto de escuchar al otro y luego, en caso de discrepar, o estar de acuerdo se pudiese hacer.”

“Esto fue algo que generaba rechazo entre algunos de mis compañeros que se sintieron que habíamos quedado desamparado por parte del equipo docente a lo que dos oportunidades tuve que hacer ese comentario. Que estábamos en una práctica (al menos los de formación integral) y el cumplir con esas actividades que se nos habían conferido era parte de la práctica profesional. Estábamos frente a una oportunidad de aprender de ello.”

“(...) También me llena saber lo que todos ellos valoran de nosotros y el aporte de la Universidad.”

Por otra parte, el eje de la interdisciplina supone rescatar los aprendizajes desde la formación interdisciplinaria y colectiva.

“Comprender y potenciar las posibilidades del trabajo interdisciplinario, muy necesarias hoy en día en la sociedad (...), busca construir un espacio para el intercambio sobre la interdisciplina en un formato que promueva el diálogo horizontal.”

“Ya no hablamos de nosotros como estudiantes de psicología, veterinaria o nutrición, sino de <nosotros> como <Universidad>.(...) Esto fue promovido por las conceptualizaciones y la puesta en práctica del concepto de interdisciplina que, más allá que un simple concepto, al igual que el

de extensión, son posicionamientos, formas de hacer y estar en situación, que condicionan nuestra forma de encarar el mundo" (en su reflexión final).

Se realizó un Formulario para los estudiantes relevando información sobre el tránsito por el EFI, lo cual nos permitió recabar el sentido dado a la experiencia. El formulario consiste en siete preguntas y fue enviado por medios electrónicos a los estudiantes del CER 2016. Esto tiene un especial valor para el análisis, ya que es un planteo en retrospectiva, habiendo pasado más de un año de la finalización del EFI, podemos así ver qué elementos y qué recuerdos son significativos, como también qué aprendizajes han podido construir y llevarse en vinculación con la experiencia. Rescatamos sus primeros recuerdos del tránsito por el EFI, en las instancias de aula, que así los relatan:

"(...) El poder relacionarme con distintos estudiantes de otras facultades y el ir hacia otros centros universitarios saliendo así de mi zona de confort...". "Integración y trabajo en equipo" (...). El amplio grupo docente que nutría las instancias con distintos aportes. El trabajo en equipo que se generó entre tod@s los involucrados en la práctica. La coherencia del curso en tanto los lineamientos ideológicos y las acciones que se proponían concretar construyendo junt@s". "En las instancias de clase que eran con estudiantes de distintas carreras, el curso me permitió resignificar y poner de alguna manera en práctica los conceptos teóricos que estudié en los primeros años de la formación que, a lo mejor por eso, por haber sido muy teóricos, quedaron en algún lugar escondidos, lo que me permitió el curso fue sacarlos al aire (...)". "Al principio no entendí mucho de que se trataba... ¿estudiantes de psicología con estudiantes de veterinaria y nutrición?, no entendí mucho en qué nos podíamos acercar carreras que aparentemente son tan distintas (...), pero después entendí que para el conocimiento que se construye con el otro, las barreras disciplinarias son muchas veces difusas (...), se pudo construir un conocimiento colectivo más allá de la orientación de cada uno (...)".

Valoramos que se rescata lo vincular por sobre todo, entre los estudiantes y los docentes, los aportes teóricos del aula, la diversidad siempre presente desde el equipo docente y desde ellos. El valor de la incertidumbre, del no saber para qué, o por qué, o hacia dónde voy, se torna en motor en guion de esta experiencia. Se resignifican los aprendizajes a la luz de la experiencia vivida. Teoría y práctica se conjugan, se evoca lo vivenciado, lo cual cobra sentido en otro tiempo-espacio de la academia. Espacios de la formación donde se construye con otros, junto a otros, y donde se involucran diversos sentidos de lo transitado.

Para el equipo docente se tornan importantes en esta propuesta de formación los encuentros colectivos y familiares con los socios de la SFR y su Comisión directiva. Las reuniones con la Directiva de la SFR al inicio del año, previo al inicio del segundo semestre curricular, fueron espacios que nos permitieron abordar la demanda, construir acuerdos, proponer, esperar, acompañar y escuchar.

En cuanto a los vivenciales, otro de los mojones significativos del EFI, dentro del cuestionario consultamos a los estudiantes qué recuerdos conservaban de esa experiencia. Entre las muchas cosas que nos contaron encontramos:

“La incertidumbre de no saber que hacer, que se convirtió en una linda experiencia de trabajo en equipo (...) un vínculo que perdura hasta la fecha (...)” “Fue bueno convivir con otras disciplinas, ver sus formas de pensar, de analizar lo que nos fue tocando clase a clase. Se conoció gente linda que hasta hoy en día se sigue teniendo contacto, y todo fruto de la experiencia”. “Me pareció enriquecedor (...) Cada uno va aportando desde lo que conoce y le interesa, y se va tejiendo una complementación, necesaria (...) intercambiamos nuestras historias, y me dejaron valores y sentimiento de fraternidad”. “(...) Se intercambió de todo un poco, desde costumbres familiares, hasta los quehaceres del día a día. Ellos desde la perspectiva del campo y yo desde la ciudad (...)”. “Me pareció una actividad que está buena se fomenta y acerque la parte académica con la población en general, y mostrar un poco lo que es el trato con la gente”. “El vivencial fue un antes y un después en la práctica. El saber que uno está haciendo un trabajo con determinado encuadre, con instancias de clase, lecturas para comprender mejor al otro y lo que hacer, etc, le da un toque de vida, materializa la idea en la que se viene trabajando, siento que se intensifica el compromiso cuando nos encontramos con las personas (...)”.

Rescatamos de las respuestas de los estudiantes el aprendizaje a través del vínculo con el otro, no sólo un aprendizaje desde la enseñanza de unas costumbres diferentes a las propias, sino del propio vínculo en sí mismo, la valoración de lo que se construye mutuamente en el encuentro; un vínculo, además, que en algunos casos, según nos cuentan, ha perdurado en el tiempo. También, el comprender al otro, pararse desde su punto de vista para comprender su situación de vida, que difícilmente pueda articularse meramente desde el conocimiento teórico.

Instancia Vivencial que fue importante para preparar la actividad colectiva en la cual se trabajó en la recuperación de la memoria colectiva de la SFR, elaborando como producto una línea de tiempo que intentó recons-

truir su historia a través de imágenes, documentos, frases y relatos aportados por los socios, con el apoyo de la UdelaR.

En vinculación con el encuentro con el colectivo de la SFR Pan de Azúcar, les pedimos a los estudiantes que evocaran una imagen y señalaban estas instantáneas:

“el cierre final”, el encuentro en “el hogar de uno de los socios”, “caras de asombro y preocupación”. “(...) La amabilidad de la gente que nos recibió (...)” “(...) El otro recuerdo que siempre está en la mente, es las experiencias con la familia. Fue algo único y de mucha enseñanza (...)”. “(...) Las amenas visitas y encuentros con los socios (...)”. “El cierre final, gente que buscó un tiempo para acompañarnos en la propuesta” (...). “Me quedo con la imagen final del curso en la Sociedad de Fomento en el cual, ya con cierta confianza entre nosotros, los alumnos trabajamos a la par todos con el objetivo muy claro junto a las familias de los productores rurales que nos acompañaron”. “Es la imagen de cuando estábamos en el hogar de uno de los socios. Fuimos llegando a su casa varias compañeras de la práctica y allí nos recibió con su familia y otros soci@s. Nos esperaban para alojarnos en su casa, intercambiar las experiencias del día, compartir una cena y el deseo de un buen descanso”.

Como decíamos en un principio, es importante rescatar las escenas que han quedado guardadas más profundamente en el recuerdo de quienes han transitado por el EFI, en este caso de los estudiantes, pero también puede ser válido para todos los protagonistas. Lo primero que se evoca en el recuerdo suele ser lo que se considera de mayor relevancia, o lo que ha tenido mayor impacto desde lo personal.

Acerca de los ejes interdisciplina y extensión, les pedimos a los estudiantes que reflexionaran al respecto. En cuanto a la interdisciplina, valoraron lo siguiente:

“(...) creo que es necesario que todos en algún momento de su formación tengan la posibilidad de realizar un curso interdisciplinario. Si tuviera que resaltar un aspecto, sería el que uno logra juntar distintas visiones acerca de un mismo tema, sin desvalorizar ninguna y trabajar en conjunto para lograr una misma meta.” “Reforcé mi ideal de que todo está relacionado y que debemos de saber de todo un poquito. , me gusto aprender y escuchar del pensamiento de otros compañeros (...)”. “Fue bueno convivir con otras disciplinas, ver sus formas de pensar, de analizar lo que nos fue tocando clase a clase. Al trabajar de a grupos interdisciplinarios ponías a prueba la expresión, la tolerancia, el respeto, todo para que en conjunto lográramos el objetivo X de la clase.” “El trabajo con la tolerancia y la paciencia, el trabajo de la escucha, que son saberes que

vamos interiorizando a medida que nos encontramos con otros que nos interpelan y mueven. El trabajo en equipo y la construcción en conjunto de propósitos que nos son comunes (...)"

La valoración que los estudiantes hacen sobre el EFI como espacio de formación interdisciplinario es positiva, en especial cuando es la primera vez que transitan por una experiencia de estas características. Es particularmente notable cómo esta valoración se va construyendo con el transcurso de las semanas, habiendo en un principio un cierto grado de incertidumbre, y hasta desconfianza, por tratarse de algo completamente nuevo para ellos en su tránsito universitario. Sin embargo, en sus palabras los estudiantes nos cuentan que van comprendiendo cómo estudiantes de carreras aparentemente diversas pueden encontrar puntos en común y definir líneas de trabajo, ante una realidad compleja y que no está fragmentada por disciplinas ni áreas del saber. Comprenderse mutuamente y generar un lenguaje propio, no centrado en lo disciplinar.

En relación con el desarrollo de una práctica de Extensión Universitaria:

(...) La extensión y la investigación como metodología de enseñanza universitaria ya que uno al formarse como profesional no solo debería serlo desde el punto de vista técnico, sino desde un punto de vista más integral en cuanto a profesionalismo y persona (...). En cuanto al aprendizaje, con este curso logramos abrir la mente y romper el rol de cada uno como estudiante y futuro profesional, visto más como ser humano y luego como técnico. (...) es una experiencia que en cursos posteriores, cuando dimos el concepto académico, pude utilizar para comprender y explicar mejor a mis compañeros (...).

Podemos destacar a partir de las palabras de los estudiantes el énfasis que ponen en la formación desde lo personal, en distinción a la formación profesional, sobre todo en cuanto a los valores y al respeto por el otro. Siguiendo a Freire (1973): "El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo "pronuncian", esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos" (p. 46). Implica una postura de no manipulación, no invasión cultural, sino una búsqueda de la transformación de la realidad, reconociendo al otro como sujeto de la acción.

Si vamos más concretamente al punto de vista de los saberes académicos, además de nombrarnos algunos de ellos ("observación participante", "extensión", etc.) se refieren también al uso práctico de conceptos y herramientas, a instancias que pudieron retomar y ver reflejados en forma

práctica, y así dar un paso más en su completa incorporación, el “poner a prueba”.

Aparece la idea de ir más allá, dejarse atravesar por toda la experiencia, por lo que nos gusta, por lo que entendemos y lo que no, y aprender a trabajar con otros.

Reflexiones

Los dispositivos de enseñanza y de aprendizaje como el vivencial y los espacios de aula-taller son rescatados en los relatos de los diarios de campo y a través del formulario, dan cuenta que desde esta propuesta se favorece el rol activo de los estudiantes, quienes descubren las fortalezas y debilidades del trabajo en grupos interdisciplinarios a través de la práctica con la comunidad, la discusión y la reflexión permanente. También dan cuenta del intercambio con las familias y el colectivo SFR, lo cual los interpela como futuros profesionales y los enriquece desde lo humano.

También nos permite reflexionar como docentes sobre nuestro rol y las tareas que les pedimos a los estudiantes.

En cuanto al eje interdisciplina, identificamos la relevancia de la formación disciplinar para luego consolidarla en el encuentro con otras disciplinas y saberes. Buscamos que la interdisciplinariedad trascienda los saberes e integre también el hacer, posicionando a la interdisciplina como eje central de los procesos de extensión.

Lo que para nosotros constituye una modalidad de trabajo habitual, para los estudiantes, al inicio es una novedad que atraviesa un proceso de consolidación y descubrimiento que desde disciplinas, en apariencia tan ajenas, se pueda construir un campo-tema de trabajo común.

Destacamos como equipo docente la oportunidad de conocer el sentido y la valoración que los estudiantes dan al EFI, lo cual nos permite afianzar algunas de las líneas de trabajo que venimos desarrollando y revisar otras.

Se narran momentos de disfrute, ansiedad, miedos, satisfacciones y penas por todo lo vivido al encontrarse, desafiarse, problematizar, cursar enojos y certezas que se juegan en pro de un objetivo en común en la formación y el tránsito por esta experiencia.

Estos espacios de encuentro, donde todos fuimos protagonistas, nos posibilitaron transitar por una experiencia singular para cada uno, que fue dando un sentido en la conformación del colectivo, estas instancias nos permitieron, a través de dinámicas participativas, elaborar un guion común.

Lo grupal complejiza y enriquece lo interdisciplinario. Es fundamental construir y sostener la interrelación y el intercambio entre los integrantes del grupo de estudiantes para lograr trascender una mera sumatoria de disciplinas que intervienen aisladamente.

Consideramos que desde nuestro rol el establecer un pienso sobre nuestra tarea como docentes en tránsitos formativos tan diversos de la enseñanza superior en la Udelar nos habilita a reflexionar sobre nuestros pasos para desaprender y volver a pensarnos de forma crítica con el aporte de la mirada de otros.

Estas instancias nos han permitido aprender de las distintas miradas, construir un conocimiento en forma conjunta y repensar la propuesta en todo el desarrollo del proceso.

Ir coconstruyendo nuevos aprendizajes donde lo que trasciende es la vivencia, es sentirse parte, ser parte, prevalece el ser sobre el hacer, el ser yo persona con mi historia que me acompaña y se pone en juego en este EFI. Podemos reflexionar a la luz de Freire que:

“...la responsabilidad se adquiere en la vivencia y praxis cotidiana donde se aprende a comprometerse consigo mismo, con el otro, con el mundo, con la trascendencia”.

(Freire, 1998, p. 53).

Referencias bibliográficas

- FERRY, G. (1997). *Reseña de Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FEUU (1999). IX Convención FEUU. En Primer Encuentro Estudiantil de Extensión Universitaria. Uruguay.
- FRAGA, S. et al. (2018). Proyecto de Sistematización de Experiencias EFI “Dispositivos de enseñanza y aprendizaje interdisciplinarios con estudiantes del año 2016 de la propuesta EFI: Extensión rural aportes entre el diálogo de saberes y la interdisciplina” (Inédito), Facultad de Psicología, Udelar.
- FRAGA, S. (2017). En clave de Integralidad. Aprender - haciendo en las prácticas docentes de enseñanza en extensión Universitaria. (Tesis de Maestría) Maestría en Enseñanza Universitaria. CSE Udelar.
- (2016) Propuesta EFI: “Extensión rural: aportes entre el diálogo de saberes y la interdisciplina” www.psico.edu.uy/sifp1
- FRAGA, CAUCI, SAPRIZA et al. (2016). ¿Encuentros Interdisciplinarios o desencuentros disciplinares? Una experiencia de trabajo en Extensión rural. En Primer Congreso Latinoamericano de Investigación y Educación Superior Interdisciplinaria. Espacio interdisciplinario Udelar, Uruguay.

- FRAGA, SAPRIZA, BARNECHE, CAUCI (2013). El diario de campo como estrategia pedagógica de aprendizaje. En Congreso de Extensión y Sociedad, Uruguay.
- FREIRE, P. (1998). Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- (1973) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, México D.F: Siglo veintiuno Editores.
- NAJMANOVICH, D. (1995). "Interdisciplina artes y riesgos del Arte Dialógico". Recuperado en junio 2011 en: www.pensamientocomplejo.com.ar
- PICHON RIVIÈRE, Enrique (1982). El Proceso Grupal. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- RUDOLF, S. (2010). La interdisciplina en los procesos de extensión. En: Extensión en Obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria (pp. 82-90). Montevideo: Programa de Formación en Extensión del SCEAM, Udelar.
- SAPRIZA, CAUCI, FRAGA et al. (2014). "Curso interdisciplinario de Extensión Rural: una propuesta pedagógica diferente". En VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad de Rosario. Argentina. I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe. II Jornadas de Extensión de AUGM. (16 al 19 de setiembre de 2014). Ponencia Oral. <http://doczz.es/doc/293504/res%C3%BAmenes--%20%20%20mesas-de-debate-congreso-de-extensi%C3%B3n>
- Universidad de la República (2014) Cuadernos de Extensión N° 3 Sistematización de experiencias de extensión, ISSN 1688-8324. Montevideo: Universidad de la República.
- (2009). "Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio" Montevideo: Universidad de la República.

Espacios de resonancias en una práctica integral de grado

María Julia Perea²⁷ - Karina Parga²⁸ - Lucía Gutiérrez²⁹

Resumen

El Espacio Dramático Itinerante (EDI) es un proyecto de extensión que fue financiado por la convocatoria de Fortalecimiento de Trayectorias Integrales realizado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), que se ejecutó a partir de agosto 2017-2018.

Este artículo expone los resultados de la sistematización de la experiencia de los/as estudiantes de grado dentro de una práctica del Ciclo de Formación Integral en Facultad de Psicología y analiza cómo construyen sus propias categorías discursivas en torno a la salud y salud mental en el contexto de un Primer Nivel de Atención Especializado (PNAE).

Se promovió la reflexión crítica como una herramienta fundamental que debe adquirirse y promoverse durante la formación de grado para hacer frente a los requisitos que proponen las nuevas políticas de salud en nuestro país. En este sentido se sistematizó esta experiencia en virtud de la propuesta de la nueva Ley de Salud Mental y el Sistema Nacional Integrado de Salud; y de cómo dialogan estas propuestas en la promoción y consolidación de nuevos dispositivos de trabajo en salud mental y de éstos con los ya existentes.

Palabras clave: Salud mental - Práctica integral y psicología - Primer nivel de atención especializado - Espacio de resonancia.

Introducción

El Proyecto “Espacio Dramático Itinerante” (EDI) fue presentado en la convocatoria de Fortalecimiento de Trayectorias Integrales realizado por la

27 Profesora Adjunta Magíster, Asistente Académica y Docente del Programa de Concepciones, Determinantes y Políticas en Salud del Instituto de Psicología de la Salud, Facultad de Psicología. Udelar, correo electrónico: mjperea@sico.edu.uy

28 Licenciada, Maestreada en Enseñanza Universitaria, Udelar. Docente del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de Facultad de Psicología y cátedra de Medicina Familiar y Comunitaria de Facultad de Medicina, Udelar, correo: kparga@psico.edu.uy

29 Licenciada, Ayudante del programa de Concepciones, Determinantes y Políticas en Salud del Insitituto de Psicología de la Salud, Facultad de Psicología, Udelar, correo: luci.g.casotti@gmail.com

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República, Uruguay, en la edición 2016 a ejecutarse en 2017.

Este proyecto propone un dispositivo interdisciplinario alternativo para diversificar la modalidad de taller que se venía implementando en rehabilitación psicosocial, orientado desde una perspectiva de ejercicio de ciudadanía y en clave de derechos humanos. Está en consonancia con la estrategia del modelo de recuperación de usuarios/as de salud mental que lleva adelante la Administración de Servicios de Salud del Estado (ASSE) y tiene como uno de sus objetivos promover la generación y fortalecimiento de las redes sociales significativas de los/as usuarios/as con su entorno inmediato y la comunidad.

Por otra parte, esta novedosa modalidad de trabajo que integra la perspectiva de la “multiplicación dramática” (Pavlovsky, 1998) permite, a través de otros lenguajes, visibilizar los conflictos y potencialidades de los/as usuarios/as que presentan algún tipo de trastorno mental severo y persistente y así potenciar mayores niveles de autonomía que trasciendan al dispositivo.

Cada encuentro promovió un espacio colectivo crítico-reflexivo a partir del diálogo de saberes que integró temáticas de la vida cotidiana desde los aportes de los/as participantes que asistieron durante la realización del EDI.

El presente artículo toma como eje el análisis de la experiencia que en el marco de este proyecto realizaron los/as estudiantes del Ciclo de Formación Integral en el Módulo de Prácticas y Proyectos, dentro de la malla curricular del Plan 2013 de la Licenciatura en Psicología.

Desde el equipo docente se promovió el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica, entendiendo que se trata de una herramienta fundamental que debe adquirirse en la formación de grado para hacer frente a los requisitos que proponen las nuevas políticas de salud en nuestro país. En este sentido se analiza la experiencia en virtud de la propuesta de la nueva Ley de Salud Mental y el Sistema Nacional Integrado de Salud³⁰, actuando en

30 Artículo 9°. (Formación profesional). El Ministerio de Salud Pública desarrollará recomendaciones dirigidas al conjunto de instituciones públicas y privadas vinculadas a la formación de profesionales de las disciplinas que participan en la atención de la salud, para que sus actividades educativas se adecuen a los principios, políticas y dispositivos que se establezcan en cumplimiento de la presente ley, con especial énfasis en la perspectiva de derechos humanos y en la calidad de la atención (Ley N° 19.529, Salud Mental). Artículo 9°. El Ministerio de Salud Pública, en coordinación con otros organismos competentes, promoverá y evaluará que el desarrollo profesional continuo de los recursos

particular en un servicio de salud del Primer Nivel Atención Especializado (PNAE). Para la sistematización que se presenta a continuación se tomaron como insumos: el proceso formativo en los distintos momentos de la práctica, la conformación del grupo, la construcción de significados en relación al usuario/a de salud mental, al PNAE y al EDI, por parte de los y las estudiantes que fue registrado bajo la modalidad de bitácora individual y wiki colaborativa en el espacio virtual de aprendizaje de la práctica.

En este sentido este equipo se planteó dentro de sus objetivos poder dar cuenta de cómo el estudiante en su proceso formativo construye sus propias categorías discursivas (Rebellato, 1998) en torno a la salud, en el contexto de una práctica integral. Estos relatos se constituyeron, conjuntamente con los encuentros grupales de intercambio y articulación teórica, en verdaderos espacios de construcción conjunta de nuevos conocimientos.

Se utilizaron como insumos empíricos para el análisis los contenidos surgidos de los intercambios conceptuales del grupo de estudiantes y docentes, llevados adelante en el marco de los encuentros semanales en el aula y los contenidos de las bitácoras de cada estudiante donde describen sus significaciones acerca del relacionamiento con el territorio y con el EDI.

La propuesta contuvo el desafío de compartir una experiencia de trabajo que no contaba con antecedentes en nuestro sistema sanitario. El EDI tuvo siempre como eje de intervención ubicar al usuario/a como sujeto de derecho, fortaleciendo un proceso individual y colectivo de autonomía.

Objetivo general

Exponer los resultados de la sistematización de una experiencia de aprendizaje realizada por estudiantes de psicología que integraron el Espacio Dramático Itinerante en el segundo semestre de 2017.

Objetivos específicos

Describir los aprendizajes generados en los/as estudiantes de psicología a partir de su experiencia en el Espacio Dramático Itinerante.

Identificar las significaciones atribuidas a la de atención en salud en el Primer Nivel Especializado que construyeron los/as estudiantes a partir de la instalación del Espacio Dramático Itinerante durante su pasaje por la misma.

humanos de las entidades que integren el Sistema Nacional Integrado de Salud responda a los principios rectores del mismo (Ley N° 18.211, Sistema Nacional Integrado de Salud).

Descripción de la experiencia

El Espacio Dramático Itinerante surge en el marco de la experiencia de grado llevado adelante por Lucía Gutiérrez y Karina Parga en el Programa de Practicantado y Residentado en Servicios de Salud (PPRSS), [convenio Administración de Servicios de Salud del Estado (ASSE), Facultad de Psicología]³¹; práctica que fue supervisada por la Prof. Adj. Mag. María Julia Perea, durante los meses de mayo a octubre de 2016, en una policlínica de la zona Oeste de Montevideo.

En este espacio participaron alrededor de quince usuarios/as entre hombres y mujeres mayores de 18 años derivados por el equipo de salud mental de la policlínica. Durante la instalación del dispositivo se incrementó su contribución al espacio y manifestaron el deseo de continuar trabajando de esta forma, ya que vieron fortalecidos sus vínculos interpersonales, a la vez que pudieron fortalecer sus apoyos socioafectivos.

A partir de este antecedente se presenta la propuesta ante la convocatoria de Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), de Equipos de Fortalecimiento de Trayectorias Integrales 2016 a ejecutarse en el período 2017-2018.

El dispositivo EDI comenzó en agosto de 2017, en un salón comunitario prestado por los vecinos de un barrio de la zona oeste de Montevideo que es asistido por un equipo interdisciplinario del Primer Nivel de Atención Especializado.

Al mismo tiempo se integran estudiantes del Ciclo de Formación Integral (CFI) de Facultad de Psicología, cuyo objetivo según dispone el Reglamento de Estudios del Plan de la Licenciatura en Psicología, 2013 (PELP 2013), que se corresponde con:

“...prácticas pre profesionales en las que el estudiante tiene una participación centrada en la observación o co coordinación, sin la responsabilidad de participar en forma autónoma en la toma de decisiones y ejecución. Implica para el estudiante aproximarse al ejercicio profesional, ser capaz de desempeñar un rol de observador o cocoordinador, construir

31 Con fecha 9 de diciembre de 1998, la Universidad de la República y el Ministerio de Salud Pública firman un Convenio Marco Interinstitucional en donde se expresa que este “tiene el fin de generar el contexto institucional para la concreción de Convenios Específicos entre sus respectivas dependencias, en el entendido de que para el desarrollo de la Salud en su concepción integral más amplia deben buscarse los espacios de interacción entre las más variadas disciplinas y áreas de conocimiento que participan en la misma” [Convenio entre la Administración de los Servicios de Salud del Estado (A.S.S.E.) y la Universidad de la República, Facultad de Psicología].

un registro, comprender y analizar un problema, pensar las herramientas para la intervención en ese campo de problema y las implicancias éticas de su rol” (Comisión de Implementación Plan de Estudio 2013, Facultad de Psicología, UdelaR, 2017).³²

Esta práctica del CFI de Facultad de Psicología se desarrolló dentro del Programa Concepciones, Determinantes y Políticas en Salud, que pertenece al Instituto de Psicología de la Salud. Fue acompañada y supervisada por el equipo docente responsable del proyecto.

En este marco de trabajo se les exigía a los/as estudiantes que tuvieran como conocimientos previos la aprobación de las unidades curriculares obligatorias (UCOs): Psicología y Salud, Clínica I, Ética y Deontología, Herramientas de la Psicología Clínica, Herramientas de la Psicología Social, Psicopatología Clínica, entre otras. Al mismo tiempo se les solicitaba que pudieran tener algún tipo de aproximación al campo de la salud mental y trabajo con grupos.

En este escenario se encontraron diferentes trayectorias y saberes vertidos por los/as estudiantes que se articulaban con la formación recibida durante su formación de grado, armando una trama singular en cada momento de esta práctica. El equipo no tuvo conocimiento mayor de los estudiantes sino a partir de la transmisión que ellos mismos realizaron a través de los diferentes encuentros. Esto supuso una oportunidad a la vez que un desafío, ya que en el proceso de selección y asignación a prácticas los/as estudiantes pueden en un comienzo tener interés por la temática, como también por la disponibilidad horaria o experiencias de trabajo previo con algunas de las docentes, entre otras motivaciones.

Los criterios de inscripción a las prácticas del Ciclo de Formación Integral en 2017 se realizaron en dos etapas: en la primera el estudiante se inscribe por internet, a través de la web, a un formulario de solicitud de inscripción a prácticas y proyectos y, en caso de encontrarse habilitado, en una

32 El Plan de Estudio del 2013 (PELP 2013) estructura la formación del futuro psicólogo a través de tres ciclos. Ciclo Inicial. Tiene una duración de dos semestres. Introduce al estudiante a la vida universitaria y a la formación en psicología universitaria, incorporando una perspectiva histórica e institucional de sus procesos de consolidación y desarrollo. Ciclo de Formación Integral. Consta de cuatro semestres que tienen por objetivo el brindar una formación amplia y profunda en el campo de la psicología, articulando perspectivas inter y transdisciplinarias. A partir de este ciclo, el estudiante se involucrará en un proyecto integral y/o una práctica preprofesional. Ciclo de Graduación. Consta de dos semestres, en los cuales se pretende profundizar en un desarrollo académico y en prácticas que correspondan con el interés que el estudiante define como eje para su formación y futura labor académico-profesional.

segunda instancia seleccionan las opciones de actividad en el módulo y al cual acceden por grado de avance curricular (Información de Grado, 2017).

El encuadre de trabajo se enmarcó en la guía de curso que supone el contrato pedagógico que reúne al docente y al estudiante durante un lapso, en este caso de agosto a noviembre de 2017 (Guía de curso EDI, 2017).

Se emprendió juntos el desafío de aproximación a un campo de saberes que se encuentra movilizado por la transición hacia un nuevo paradigma, que plantea la reforma de la nueva ley de salud mental en Uruguay. Al mismo tiempo se propuso compartir una experiencia de trabajo que no contaba con antecedentes en nuestro sistema de salud. Esto supuso el desafío de trabajar una concepción ética, política y epistemológica en construcción que se posicionó como una propuesta diferente a las ya existentes en el servicio de Salud, y que se propuso dialogar con ellas.

Se trata de una apuesta novedosa, dado que no existen otros antecedentes de esta modalidad de abordaje en el sistema de salud uruguayo. EDI integró un espacio colectivo donde se desarrollaron dramatizaciones que integró herramientas provenientes de la multiplicación dramática de Pavlovsky y Kesselman (1998). Los/as usuarios/as dispusieron de su cuerpo como otro lenguaje que permitió trascender la palabra, promoviendo otros vínculos consigo mismos y entre ellos/as y posteriormente con su familia y comunidad.

Se trabajó con quince participantes en encuentros semanales. A partir de la incorporación de una nueva practicante (mayo 2016) se evaluó durante un mes, a través de observaciones e instancias de diálogo con diferentes usuarios/as, la posibilidad de implementar una modalidad complementaria que se sumaría al trabajo que se venía haciendo (expresión plástica y confección de artesanías). Se planificó una instancia de trabajo semanal con la técnica de multiplicación dramática (EDI). Cada instancia se iniciaba con una consigna que permitió, a partir de la vida cotidiana de los propios usuarios/as, trabajar algún tema de su interés. Esto se plasmó en un cuaderno en forma individual a través de una frase, palabra, color, canción y/o imagen y después fue dramatizado colectivamente. La multiplicación dramática permitió visibilizar múltiples sentidos que potenciaron lo singular y lo colectivo, así como el lugar por momentos estigmatizante de lo institucional y social.

Entre el tiempo de la culminación de la experiencia como practicantes de psicología y el retorno al espacio del servicio de atención en salud como docentes de la Facultad de Psicología para coordinar el Proyecto EDI, hubo un lapso de seis meses, luego de lo cual concurrimos al espacio de trabajo al mismo tiempo que recibimos a los/as estudiantes.

Esto implicó la concreción y desafío del EDI fortaleciéndose como dispositivo de intervención-enseñanza-aprendizaje. Compartimos con de Souza Santos (2006) la concepción de ecología de saberes (Santos, 2006, pp. 67-68), donde se articula un nuevo modelo pedagógico basado en la horizontalidad, configurándose la relación docente-estudiante bajo un modelo solidario de transmisión de conocimientos. En este viraje del EDI, supuso poner a disposición y a reflexión colectiva junto con el estudiante en práctica, nuestro propio proceso de enseñanza y aprendizaje en el tránsito como estudiantes de grado a docentes profesionales en formación.

¿Cómo trabajamos?

Esta práctica mantuvo dentro del proceso de trabajo, encuentros de una hora y media a dos horas, denominados “Espacio de Resonancias de la Experiencia” (ESRE). En este espacio se abordaron semanalmente los insu-
mos compartidos desde nuestra intervención directa con los usuarios/as y aquellos emergentes que surgieron durante el proceso de la práctica.

El ESRE contó además de los espacios de encuentro presencial con un curso en el Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA). Allí tuvieron un repositorio de información de respaldo sobre los contenidos que se previeron en la guía, además de los emergentes que pudieran suceder en el transcurso de la práctica.

Por otra parte, se les pidió lecturas previas antes del comienzo de cada encuentro y la confección de una bitácora individual semanal que registrara posibles resonancias, narrativas, reflexiones y sensaciones de cada estudiante. Esta debía publicarse en el EVA cada semana o ser enviada por mail para ser colectivizada entre todos/as.

El registro en la bitácora lo concebimos como un ejercicio que permite al estudiante:

“...reproducir el movimiento de su propia experiencia; el alfabetizando, al darles forma escrita, va asumiendo gradualmente la conciencia de testigo de una historia de la que se sabe autor. En la medida en que se percibe testigo de su historia, su conciencia se hace reflexivamente responsable de esa historia” (Fiori 1969 en Freire, 2005, p. 16).

Este ejercicio de escritura no solo permitió al estudiante una reflexión sobre su proceso de la práctica, sino que nos permitía al equipo docente ir ajustando aquellos contenidos o características del dispositivo que se estaba implementando, pudiendo realizar una aproximación más personali-

zada a cada estudiante a la vez que ir abordando la grupalidad que estaba aconteciendo. El grupo se conformó con cinco estudiantes.

El objetivo era resignificar la caja de herramientas teórico-metodológica que se generaba a partir de la experiencia y, a su vez, generar un Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) común. Esta noción proviene del campo de la psicología social y, dentro de sus exponentes, Pichon Riviére (1970) señala que el ECRO supone:

un modelo en lo que hace a su carácter de instrumento de aprehensión de la realidad". (...) señalamos el concepto de retroalimentación permanente entre teoría y práctica. En él, según un proceso dialéctico, a cada "a posteriori" de una situación dada, se convierte en el "a priori" de una nueva situación según el modelo de tesis, antítesis y síntesis (Riviére, 1970, párr. 13).

Este escenario nos permitió realizar la revisión de conceptos, prejuicios y valoraciones que cada integrante trae, donde se construye su propio esquema de mundo, puesto a dialogar en tarea con el otro. Poder repensarse a sí mismo, a la vez que transformar la realidad que lo interpela; esta operación forma parte del proceso grupal y de construcción del sujeto de aprendizaje. "Estos esquemas y modelos internos se confrontan y modifican en la situación grupal, configurándose a través de la tarea un nuevo esquema referencial que emerge de la producción del grupo." (Pichon-Riviére, 1999, p. 208)

Dicho proceso de aprendizaje es concebido como una práctica libertaria al decir Freire (Díaz & Sanabria, 2016), donde los sujetos vuelcan sus propias narrativas a ser deconstruidas y pensadas colectivamente en núcleos de problematización. Implica necesariamente un cambio en la forma de concebir la relación entre el docente y estudiante, en términos de horizontalidad y una actitud crítica frente a la caja de herramientas que cada uno trae, puestas a dialogar. Lejos de la Educación bancaria que cuestiona Freire (Ocampo López, 2008) donde "el maestro es el sujeto de la educación y el educando es el receptor que recibe todos los contenidos de su conocimiento" (p. 65), para Pichon-Riviére (1999) el rol alumno y el rol docente son funcionales y complementarios. En el mismo sentido, nos permite sumergirnos en el desafío de aprender en términos de categorías móviles que nos habilitan a pensar desde la praxis.

Dada la complejidad del dispositivo y las características de la población objetivo del EDI, los/as estudiantes tuvieron una aproximación al campo desde una observación participante en la medida en que colocaron al territorio donde se desarrollaba la experiencia como parte de la estrategia de

intervención y de análisis de los vínculos que allí se generan, desde una mirada empática (Montero, 2006; p. 206). En este proceso se trabajó con insumos provenientes del campo de la psicología comunitaria, más precisamente una aproximación al territorio en términos de familiarización (Montero, 2006; pp. 77-90). Esta última refiere a apelar a estrategias que permitan bordear el territorio a trabajar, aproximarse a sus recursos y formas de acceso; también a las características de la población que circula por ese territorio, en particular a la que se asiste en la policlínica y las formas de habitar los espacios por los que transitan los/as usuarios/as.

A partir de la información recabada debieron construir una cartografía realizada por el grupo; esto implicó mapear el recorrido que fueron realizando para aproximarse al territorio, identificando sus principales características. De esta forma recogieron en dicho proceso aquellos componentes que despertaron inquietudes en los/as estudiantes, exponiéndolos y problematizándolos luego en el espacio del ESRE. Las/os estudiantes recabaron información mediante el diálogo informal con usuarios/as y técnicas/os del equipo de salud.

En el transcurso de esta práctica la evaluación fue continua. Se sumó una instancia de aplicación de la multiplicación psicodramática (Pavlovsky, 1998) como dispositivo de evaluación de la práctica, con la participación de los/as estudiantes y docentes del EDI bajo la coordinación de la psicodramatista, Asist. Mag. Natania Tomassino.

En esta experiencia identificamos cinco momentos significativos: preparativos de encuentro con el territorio, familiarización, cartografía, encuentro con los/as usuarios y evaluación.

Estos momentos componen la “espiral dialéctica” (Pichon-Rivière, 1982) del proceso de aprendizaje realizado por los/as estudiantes.

Una parte de la evaluación se realizó a través de producciones individuales que consistieron en una sistematización de todo al proceso vivido, entregadas en un trabajo final escrito.

Análisis de la experiencia

Horizontalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Como docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República tenemos la responsabilidad de contribuir en la formación de los futuros licenciados/as, con los niveles de calidad y actualización que requiere la sociedad uruguaya.

En este acompañamiento de la formación de grado se debe cumplir también con la conjunción de las tres funciones principales de la reforma universitaria latinoamericana: docencia, extensión e investigación (Arocena, 2010).

El docente del área de salud se enfrenta a distintos escenarios y actores que son las instituciones, la comunidad, los/as usuarios/as. Esto hace que las aulas se multipliquen convirtiéndose en policlínicas, hospitales, escuelas, plazas. Se suceden contratos de trabajo transitorios o más o menos permanentes con diferentes equipos de salud con los que hay que coordinar, planificar, trabajar en conjunto (Fachinetti, Plachot, s/f).

A partir de esto, se requiere necesariamente repensar en los modos de hacer y ser docente, en permanente diálogo con el proceso de aprender de los/as estudiantes.

Procurar por parte de los/las docentes las herramientas pedagógicas que se necesitan para cada situación es fundamental; para ello indagar sobre el estado del arte en la región y en otras partes del mundo, así como apelar a la creatividad y la innovación, debe ser una constante.

La articulación de la enseñanza con la extensión hace a la primera más activa y vinculada con la realidad y con los verdaderos problemas sociales. De igual modo sucede con la extensión y la investigación, que permite dar respuesta a las demandas que se detectan en la población.

Para lograr que el/la estudiante se involucre con la tarea, es necesario que el/la docente se presente como un modelo educativo que cumpla con las siguientes funciones:

Ser un gestor de información que además de compartir con ellos sus experiencias, reflexiones, conocimientos, vivencias, les indique la bibliografía que deben consultar y la forma de encontrarla. Ser un modelo de actuación ética y profesional, demostrando coherencia entre lo que hace y lo que dice. Ser un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje (empatía, escucha, tolerancia) (González Maura, s/f, pp. 1-3).

La importancia de un aprendizaje activo por parte del/la estudiante es imprescindible; no hay aprendizaje posible si no se hace hincapié en generar en el/la estudiante el gusto y el interés por estudiar. No hay aprendizaje profundo sin el compromiso y el deseo puesto en la tarea de aprender (Arocena, 2014).

El espacio de práctica permite que el/la estudiante realice sus propias vivencias experimentando una multiplicidad de sensaciones y sentimientos

que generalmente desembocan en el fortalecimiento académico y el enriquecimiento personal. “Se contribuye así a construir un modelo educativo centrado en la formación integral; allí se complementan teoría y práctica, aula y sociedad; en esa formación, se conjugan los procesos intelectuales, las dimensiones afectivas y la subjetividad de los actores involucrados” (Arocena, 2010, p. 16).

Apostamos a un aprendizaje crítico, reflexivo, basado en problemas. Este último pone al estudiante como protagonista de su proceso, proponiendo un aprendizaje por descubrimiento y construcción (Arocena, 2010).

Estrategia de Análisis

	Preparativos del encuentro con el territorio (Agosto)	Familiarización (septiembre)	
Proceso del estudiante frente a los diferentes momentos de la práctica	Manejan conceptos muy generales sobre la práctica y existe ansiedad sobre los manejos institucionales, "...nuestro pasaje por la práctica sería más bien desde un rol de observador", "...¿cómo iba a manejar algunas ideas previas acerca de la práctica sentía que necesitaba más información esta ansiedad que tenía en un primer momento fue disminuyendo gracias a dos aspectos: por un lado la información recibida acerca del proyecto y por otra parte me encontré con un ambiente grupal super cálido que promovió que me sentía relajada en el transcurso o del encuentro". (E1)	Abordaje de las nociones de salud-enfermedad, Sistema Integrado de Salud (SIS), niveles de atención en salud, dispositivo, EDI, psicodrama y articulación con la intervención. "La APS constituye el núcleo central del SIS que garantiza el derecho a la protección de la salud, (...) En el grupo coincidimos que la estrategia de APS es un tanto utópica, sin embargo como estudiantes universitarios tenemos herramientas para enriquecer y profundizar el proceso de cambio del modelo de atención en el marco de la reforma de salud, aportando conocimientos académicos sólidos y acordes a las demandas existentes, a través de proyectos de intervención e investigación articulados a las particularidades y necesidades de los servicios... esta práctica se vuelve herramienta para pensar la reforma de la salud, que aún está en construcción, así como comprenderla y dar respuesta" (E3)	"Durante el transcurso o del viaje puede observar cómo se encaja en la zona Cerro, Predomina las construcciones precarias y las mismas, se encuentran alejadas unas de otras, en comparación a la zona céntrica" "Intentaba comprender cómo se lleva a cabo, como si fuera un turista japonés al momento de observar y tomando fotos, así como captando, desde una cuneta, a una escuela, etc" (E4)
Grupo/Grupalidad	grupo en tarea, Se introduce la noción de trabajo grupal en algunos casos y se investiga en otros sobre posibles técnicas.	"...fue una instancia de acercamiento lento, enriquecida por la escucha y las ganas de compartir saberes y experiencias de cada uno de los actores. Lo cual significó un tipo de encuentro distinto con los docentes a los que venía transitando hasta ahora en la Facultad" (E1)	"El salón como un lugar es centro de reuniones actividades comunitarias del barrio, también diferentes programas y proyectos... tienen el objetivo contemplar las distintas necesidades de los vecinos", (E3)
Articulación teórico-práctica	La articulación bibliográfica en la mayoría es escasa o nula "...Comienzan a conocer la inserción de la práctica en la polifonía y en el sistema de salud.	Reforzamiento de los conocimientos previos con el fin de encausarlos en la práctica EDI Entienden el funcionamiento del SIS. Comienzan a investigar sobre la ley de salud mental y sobre las políticas y el paradigma del sistema de salud.	Búsqueda y articulación de bibliografía sobre familiarización. Conocen el territorio y con ello el funcionamiento a priori de la polifonía, el EDI y el PTI
Usuarios de Salud Mental	"el grupo se encuentra conformado por personas que tienen diagnóstico de Trastorno Mental Severo y Persistente (TMSP), y en relación a ello, trabajamos acerca de si la categoría diagnóstica es lo único que nos dice de la persona", (E1)		mentales ponen en evidencia la poca participación que se le da al psicólogo en este tipo de salud mental, pero que el cambio de paradigma es necesario que el psicólogo participe en forma conjunta con los profesionales psiquiatras, abogados, trabajadores sociales, usuarios, familias entre otros
Psicología en el Primer Nivel de Atención	De los niveles de atención "a medida que los docentes iban hablando (acerca de lo mencionado anteriormente) esto permitió que pudieran ir reafirmando y resignificando conceptos que no eran ajenos para mí, pues habían sido mencionados en otros espacios curriculares", (E1)	Fuimos a la polifonía de Maracanã Sur en donde sacamos fotos y pudimos conocer el espacio donde se realiza el EDI. Nos contaron que el clima es un factor clave para la asistencia de los usuarios, dado que el lugar donde se desarrolla la actividad se llueve", (E2)	"nos llamó la atención que en un mismo lugar se realizan varias actividades a cargo de diferentes organizaciones. Esto a veces puede ser un problema porque van personas a preguntar por otras cosas mientras se lleva el EDI con los usuarios", (E1)
Espacio Dramático Itinerante	"Me anoté a esta práctica porque me interesa lo que es el psicodrama y tengo una preferencia por lo que son las dinámicas grupales terapéuticas,.... estoy acostumbrado a trabajar con grupos y me motiva aprender e involucrarme en el psicodrama" (E4)	"Considero que el EDI es un espacio donde se reflejan las ganas y motivaciones de muchas personas que se paran desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos" (E2)	"resonó con esta escena ya que logramos poner del otro, visualizando no sólo los problemas que que también las del psiquiatra y las del sistema de salud. Considero muy valioso estos espacios de dramatización que además de dar lugar a la expresión espontánea permiten generar y reforzar vínculos participativos. A partir de una problemática en común identificarse, acompañarse y generar lazos" (E3)

Analizamos el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes partiendo de un cuadro de doble entrada (Cuadro 1), donde horizontalmente distinguimos los distintos momentos significativos de la práctica. Estas citas fueron extraídas de trabajos finales escritos que realizaron las/os estudiantes, propuestos como insumos para la aprobación del curso. El cuadro se compone de categorías que identificamos las docentes en estas producciones y que permitieron organizar los resultados del proceso a partir de un ordenamiento conceptual (Strauss y Corbin, 2002). En la entrada vertical se plantea el proceso de los/as estudiantes frente a las distintas consignas que se fueron compartiendo en cada uno de los momentos: a) el proceso grupal deviniendo en grupalidad, “si se piensa a la constitución del yo en una historia relacional con un otro, no resulta ajeno plantearse a la grupalidad como aquello que se produce en la relación del yo con otros y al grupo como el espacio y dispositivo privilegiado para su despliegue”. (Souza, 2015); b) la articulación de la experiencia individual y colectiva con conceptos teóricos a partir de una búsqueda bibliográfica dirigida es una aproximación a los significados, sentidos y conocimientos de los participantes, rescatando los aspectos subjetivos y la voz de los actores involucrados (Perea, 2017) con respecto a: lo/as usuario/as de salud mental, las implicancias sobre el rol de la psicología en el Primer Nivel de Atención y el desarrollo del EDI.

Proceso del estudiante frente a los diferentes momentos de la práctica

Los primeros encuentros, en el mes de agosto, se caracterizaron por un sentimiento generalizado de ansiedad que fue disminuyendo en la medida en que aumentaba el conocimiento mutuo y los afectos se entret Tejían con la construcción de la tarea.

Se destaca la sensación de calidez como promotora de bienestar. La propuesta de intercambio y discusión en el ESRE semanal dio lugar a la reflexión continua. Los contenidos teóricos propuestos como principales, oficiaron de guía de la experiencia práctica, de nomenclátor compartido.

El pensamiento crítico y la búsqueda fueron posicionamientos constantes. Contrariamente a la clase expositiva, en el aprendizaje por descubrimiento y construcción, es el/la estudiante que se apropia del proceso, selecciona la información e intenta responder al problema que se plantea. El/la docente es un orientador/a que propone fuentes para informarse y expone situaciones problemáticas.

Antes de salir a conocer el territorio donde se desarrollaba el EDI, como primer momento se propuso leer contenidos que fueron trabajados en asignaturas ya cursadas, como ejercicio de puesta a punto. La adecuada comprensión conceptual e interpretación de las leyes que dieron lugar al SNIS

y a la propuesta de reforma de la Salud Mental, es imprescindible; no sólo para el logro de los objetivos de nuestra práctica, sino también para contribuir desde el hacer profesional de los futuros psicólogos al cambio de modelo de atención que se propone desde estas nuevas políticas en Salud.

Conocer el lenguaje técnico utilizado en el ámbito sanitario promueve el entendimiento entre disciplinas del área, facilitando el camino hacia el enfoque interdisciplinario de atención.

El segundo momento: la familiarización, es un proceso de carácter sociocognoscitivo en el cual los agentes externos e internos comienzan a conocerse mutuamente, aprehendiendo sus culturas y desarrollando formas de comunicación; evalúan los intereses que mueven a cada grupo y comienzan a desarrollar un proyecto conjunto (Montero, 2006).

El primer paso para trabajar en un espacio físico fuera de la Facultad comienza con la familiarización. Y la mejor forma de hacerlo es intentando desprenderse de los prejuicios y estereotipos; pero como estos generalmente están muy naturalizados, la propuesta es acudir siempre con una actitud crítica frente a las propias ideas y concepciones como también frente a las de los agentes internos (miembros de la comunidad) (Montero, 2006). En los relatos de los/as estudiantes aparecen el asombro y el deseo de dejarse atrapar por las primeras impresiones cual “turista”, interpretando este término como un sentimiento de ajenidad, acompañado de asombro y bienestar. Se contactan con las emociones y los sentidos, haciendo conscientes, mediante la reflexión, las ideas preconcebidas y los juicios de valor.

La cartografía fue realizada manualmente, como forma de plasmar de una manera personalizada la integración de las distintas resonancias que surgieron en los recorridos realizados. Para Berroeta (2014) según Guattari & Deleuze “cartografiar es crear nuevas relaciones, componer formas nuevas, proponer nuevos deseos e interpretaciones, constituyendo una producción en sí misma transformadora”. Nada tiene que ver esto con la neutralidad, pues si hay una situación que preocupa, lógicamente existe una posición formada frente a la que se actuará siguiendo una guía de acciones y una determinada conducta. Como expresa Montero (2006) esto supone una posición ética frente a todos los actores sociales involucrados.

Grupo y grupalidad

Un grupo que escucha, respeta y sostiene emocionalmente a sus integrantes promueve la confianza y el deseo de continuar avanzando.

La relación que existe entre la razón y la emoción posibilita dar lugar a la capacidad adaptativa de las personas, pudiendo dar respuestas y so-

luciones de manera eficaz a los problemas que se presentan asociados a las relaciones interpersonales, propiciando un mayor bienestar psicológico y rendimiento académico (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

El grupo de estudiantes trajo la metodología de clase planteada como novedosa, por brindar la posibilidad de intercambio constante, lo que generó comodidad para sentirse parte de la clase. Esto, junto a la horizontalidad que se planteó en la participación, se destacó como motivador.

Los ambientes de trabajo y los lugares físicos estuvieron muy presentes como parte determinante del encuadre y de la construcción del grupo, tanto el de Facultad como el de usuaria/os.

Articulación teórico-práctica

El aprendizaje se va configurando significativamente en la relación activa con el conocimiento y la articulación de la teoría y la práctica. La combinación de resultados derivados de la investigación en el área de la enseñanza y proyectos de innovación, es el objetivo que posibilita el avance de las didácticas específicas. Desde la epistemología el objeto de la didáctica es el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus protagonistas, los docentes y los estudiantes. Se conforman así conocimientos didácticos específicos para las diversas disciplinas universitarias (Tabó, 2015).

En esta práctica, situada en el ciclo de formación integral, se espera que el estudiante pueda resignificar su caja de herramientas teórico-técnica en su vínculo directo con los verdaderos protagonistas de la propuesta planteada. En este sentido el conocimiento del territorio, de los usuarios y sus contextos, de los técnicos y las funciones que realizan, el trabajo interdisciplinario, el trabajo en el PNA, pueden pensarse desde la psicología en el ámbito de la salud. Y dentro de la disciplina, las distintas miradas como pueden ser la Psicología de la Salud y la Social Comunitaria principalmente. El SNIS privilegia el primer nivel de atención y propone un cambio en el modelo de atención, pasando de uno centrado en la atención de la enfermedad, a un modelo que apunta a prevenir y promover la salud desde un enfoque integral. Se desprende de este último una modalidad de acción interdisciplinaria. El SNIS se estructura a partir de los principios y valores de la Atención Primaria de Salud y en ese sentido su objetivo es cumplirlos.

La creación de nuevos dispositivos que se adapten a las demandas actuales, resulta un desafío y una oportunidad valorada (Franco & Merhy, 2011), a la vez que interpelan a aquellos dispositivos que solo reproducen, con variantes, el clásico modo asistencial.

Espacio Dramático Itinerante

En este contexto el EDI es un espacio de intervención que opera en el limen de la instituciones de salud y educación, que apunta a la promoción de salud a través del encuentro de usuarios/as, vecinos/as, familias/as, actores comunitarios a través de un dispositivo grupal que opera sobre los vínculos y lazos de familiaridad que allí se generan, mediatizados por la dramatización de situaciones que los usuarios/as de salud viven cotidianamente como conflictivas y que pueden ser resignificadas a través de los aportes que cada sujeto integra a la dramatización a través de lazos de sostén, acompañamiento, entendimiento y afecto que circulan en este espacio.

En este sentido los aportes de los estudiantes fueron a través de la reflexión teórica vertida en las covisiones que funcionaron durante el transcurso que duró la práctica. El registro de sus bitácoras permitió recoger sus impresiones sobre el territorio y sus formas de ser habitado, además de vivenciar un espacio de dramatización del propio grupo de estudiantes entre sí como instancia de reflexión-evaluación del propio proceso de la práctica.

La intervención de los estudiantes en el EDI fue desde el descubrimiento del material teórico que introdujo a la temática, el relato del equipo docente, luego el diálogo con las personas usuarias y, hacia el final de la práctica, la introducción de la vivencia de un espacio psicodramático con el grupo.

Reflexiones finales

El EDI fue creado como un dispositivo de trabajo apoyado en referentes teóricos de la Psicología de la Salud y el Psicodrama. Se instrumentó como espacio de aprendizaje para estudiantes universitarios de psicología donde se privilegió el intercambio de lecturas dirigidas, la reflexión, el encuentro con las personas usuarias y sus necesidades.

En este tipo de dispositivo se pone en primer plano el lugar del cuerpo en la composición de narrativas y dramatizaciones que permiten poner en acto lo aprendido para volverlo a desaprender y recomponer nuevos escenarios.

Apostamos como docentes a estos espacios de encuentro de intersaberes donde los vínculos horizontales se privilegian y se promueven sin dejar de lado la formación continua y la postura ética, entendida esta última como ética de la dignidad a la que hace referencia Rebellato (1999), definiéndola como una ética que se construye desde las identidades y los lazos comunitarios. La posibilidad de que los/as usuarios/as comenzaran a encontrarse en otros espacios que no fueran el EDI o el servicio de salud

habla de otras formas de agrupamientos más independientes, habla del ensayo de una nueva autonomía y una mayor inclusión.

Creemos que en estas prácticas no sólo hay promoción de vínculos con los/as usuarios/as, además se promueve el encuentro con la comunidad a partir de una breve familiarización, situación que redundan en el conocimiento propio de cada estudiante. A partir de esto ellos pudieron pensarse como estudiantes, como futuros psicólogos; pudieron reflexionar sobre sus prejuicios y sus construcciones culturales, en los paradigmas que respaldan las prácticas, en su complementariedad y en las contraposiciones.

En este trayecto intenso de sensaciones nuevas, familiarizaciones y cartografías, los/as estudiantes expresaron sus ideas y compartieron sus representaciones.

Así el PNAE fue visualizado como un espacio de múltiples actividades y relaciones, pero también de conflictos propios del trabajo en un equipo interdisciplinario, con perspectivas y formaciones diferentes. Además, desde el encuentro y las tensiones interinstitucionales que muchas veces deben hacer el esfuerzo por amalgamar sus objetivos y afinarlos en la profundidad de la intervención. Estos emergentes fueron tomados necesariamente para la planificación y propuesta de la práctica. A su vez, el enfrentamiento a un campo de trabajo dinámico y un grupo de personas usuarias activas fue una instancia que los cuestionó y los interpeló como estudiantes de psicología y futuros psicólogos.

Entre los movimientos de aprendizaje que se generaron se observó el pasaje de una concepción de usuario/a portador de un diagnóstico psicopatológico a una persona que debe ser tratada desde un enfoque de derecho, promoviendo su autonomía y dignidad. La realidad de la vulnerabilidad de algunos de estos usuarios/a permitió reflexionar acerca de la implementación de la nueva Ley de Salud Mental y su reglamentación.

Para finalizar, el EDI fue considerado un espacio que además de proponer la expresión espontánea promovió vínculos entre los/as participantes desde donde surge la constatación de que existen problemáticas compartidas que los lleva a generar lazos, identificándose y acompañándose mutuamente y así lograr mayores niveles de autonomía.

Referencias bibliográficas

AROCENA, R. (2014). Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria: la Universidad para el Desarrollo. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/memoria_del_rectorado_2006-2014.pdf

- (2010) Propuestas para el despegue de la Reforma Universitaria. Recuperado de: <http://www.fadu.edu.uy/patio/wpcontent/uploads/downloads/2010/07/propuestaRodrigo-Arocena.pdf>
- Convenio entre la Administración de los Servicios de Salud del Estado y la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (2009) https://eva.psico.edu.uy/pluginfile.php/64343/mod_resource/content/1/Convenio%20ASSE.pdf
- Comisión co/gobernada de Implementación a Ajustes al Plan de Estudios 2013 (2016). Síntesis de Prácticas y Proyectos, Facultad de Psicología, Udelar. Recuperado de: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/6cc370f-4c1e65f9b03256fd600683881/9b6cd416f87f0e4b032581b100666f64?OpenDocument&Highlight=0,guia,de,p%C3%A1ctica,y,proyecto>
- Descripción del Plan Vigente (2013) <https://psico2.psico.edu.uy/ensenanza/plan>
- DÍAZ, W. y SANABRIA, Y. (2016). Paulo Freire “fruto y semilla” de la educación emancipadora en DÍAZ, W. y SANABRIA, Y. (2016). Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo Freire. Recuperado de: <http://www.tjer.org/UserFiles/File/LIBRO%20PEDAGOGIAS%20CRITICAS%20TJER.pdf#page=21>
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RUIZ, D. (2008). “La inteligencia emocional en la educación”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2),421-436. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=293121924009>
- FRANCO, T. y MERHY, E. (2011). El reconocimiento de la producción subjetiva del cuidado. *Salud colectiva*, 7(1),9-20 Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652011000100002&lng=es&tlng=es
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ MAURA, V. (sin fecha). “El Profesorado Universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/741Gonzaez258>.
- Guía de curso EDI, Práctica del Ciclo de Formación Integral. Bitácoras de estudiantes. Facultad de Psicología, Udelar. Recuperado de: <https://sifp.psico.edu.uy/print/60320135> - <https://eva.psico.edu.uy/course/view.php?id=1358>
- MOFFATT, A. (1975). *Psicoterapia del Oprimido*, Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/66115879/Moffatt-Alfredo-Psicoterapia-del-Oprimido>
- MONTERO, M. (2006). *Hacer para Transformar. El método de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ, J. (2008). Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1486-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1711-1-10-20130523.pdf>

- Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud (2017) Determinantes Sociales de la Salud en la Región de las Américas. Recuperado de: https://www.paho.org/salud-en-las-americas-2017/?post_type=post_t_es&p=310&lang=es
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1999). El Proceso Grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1970). Concepto de ECRO (Esquema Conceptual Referencial Operativo) Clase N° 2 de 1° año –curso 1970– dictada el 29/4 por el Dr. E. Pichon-Rivière en la Primera Escuela Privada de Psicología Social. Publicado en Número homenaje al doctor Enrique Pichon Rivière. Revista: Temas de Psicología Social. Año I, n° 1, 1977. Recuperado de: <http://milnovecientossetentaoycho.blogspot.com/2015/01/concepto-de-ecro-esquema-conceptual.html>
- Información de Grado. Plan de inscripciones - semestre par 2018. Facultad de Psicología de la Udelar. Recuperado de: <https://psico.edu.uy/estudiantes-de-grado/plan-de-inscripciones-semestre-par-2018>
- REBELLATO, J. L. (1998). ·La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible·. Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina N° 8, pp. 23-51. Recuperado de: http://letrasuruguay.espaciolatino.com/rebellato/globalizacion_y_su_impacto.htm
- RESTREPO GÓMEZ, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y Educadores, 8, 9-19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=83400803>
- SOUZA, P. (2015). En torno a los conceptos de grupo y grupalidad. Recuperado de: <http://milnovecientossetentaoycho.blogspot.com/2015/01/en-torno-los-conceptos-de-grupo-y.html>
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). Bases de la investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Universal de Antioquia.
- TABÓ, J. (2015). Análisis de las prácticas de enseñanza y de la articulación teoría y práctica en la enseñanza de la clínica psicológica. Tesis de Maestría. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis_julia_tabo_2017.pdf
- TOMASSINO, H.; CANO, A.; CASTRO, D.; SANTOS, C. Y STEVENAZZI, F. (2010). De la Extensión a Prácticas Integrales en Hacia la Reforma Universitaria # 10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral. Recuperado de: http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ense%CC%83anza.pdf

Un proceso de inclusión a través de la danza: transformación y aprendizajes desde el Espacio de Formación Integral

Natalia Farías - Delia Bianchi - Beatriz Falero³³

Resumen

Durante el período comprendido entre los años 2012 y 2017 se llevó adelante una propuesta curricular del Programa de Discapacidad y Calidad de Vida de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR), en el marco del Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República (UdelaR).

Esta propuesta tuvo por objetivo aproximar a los estudiantes de psicología al campo temático de la discapacidad y la inclusión, introduciéndolos en los aspectos teóricos sobre conceptualizaciones de la discapacidad. El proceso de inclusión de personas con discapacidad se desarrolló a través de danza inclusiva en el marco de la metodología DanceAbility, cuya mediación expresiva del movimiento corporal fue parte central del dispositivo académico. Este se desarrolló como un curso teórico-práctico, con frecuencia semanal y con carga horaria de cinco horas de actividades en aula y actividades de trabajo en campo. La propuesta se realizó en acuerdo con el Centro Estación Esperanza de INAU, institución de residencia de jóvenes con discapacidad intelectual, ubicada en el territorio de Villa García del Municipio F del departamento de Montevideo.

El objetivo pedagógico fue brindar a los estudiantes una nueva perspectiva de abordaje que contribuyera a la formación integral en una temática específica. De esta manera, se buscó desarrollar procesos de extensión e investigación sobre las metodologías que incluyen la danza como forma de trabajo para la atención de las personas con y sin discapacidad, en ámbitos comunitarios, fomentando entornos inclusivos. Se pudo evidenciar que esta propuesta de práctica con estudiantes, convocó a distintas instituciones y organizaciones barriales para generar la sensibilización y la inclusión de personas con discapacidad en diferentes ámbitos comunitarios a través de la metodología de danza inclusiva. Se destaca que es posible generar conocimientos académicos en los estudiantes universitarios a través de propuestas curriculares en las cuales se privilegien el arte y las técnicas expresivas.

Palabras clave: Danza - Discapacidad - Inclusión - Comunidad- Aprendizajes.

33 Natalia Farías es la docente responsable del EFI, Delia Bianchi es docente del Programa Integral Metropolitano y Beatriz Falero es docente Programa de Discapacidad y Calidad de Vida - Instituto de Métodos y Fundamentos en Psicología, Facultad de Psicología, UdelaR.

Introducción

El presente artículo se propone sistematizar una experiencia académica que se realizó durante cinco años en el contexto de un acuerdo entre el Programa de Discapacidad y Calidad de Vida de la Facultad de Psicología (Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología) y el Programa Integral Metropolitano (PIM) - CSEAM de la Udelar. Fue una práctica con estudiantes de psicología que se planteó como eje central el aprendizaje de metodologías que incluyó la danza y el movimiento corporal como forma de trabajo e intervención en la comunidad, con personas con y sin discapacidad.

El PIM busca promover procesos de integralidad, a través de la articulación de las tres funciones de la Universidad de la República: investigación, extensión y enseñanza. Su zona de intervención comprende el territorio orientado al Este del departamento de Montevideo, abarcando parte del Municipio F, específicamente los barrios ubicados con relación al eje de Camino Maldonado y Ruta 8 y la ciudad de Barros Blancos, perteneciente al departamento de Canelones. Uno de los objetivos del PIM es conectar al estudiante universitario desde el aula tradicional con el territorio, intentando desarrollar unas formas de aprender y enseñar, que permitan producir conocimiento en y con la comunidad (Arocena, Tommasino, Rodríguez, Sutz, Álvarez, Romano, 2010).

Esta Práctica con los estudiantes se caracterizó por una planificación estratégica de coconstrucción que se fue modificando de acuerdo a lo que iba aconteciendo. Es así que, a lo largo de los cinco años, la propuesta curricular en la licenciatura de psicología fue cambiando de dispositivos pedagógicos y también de denominación y se ubicó en diferentes semestres de la carrera de psicología. Este proceso fue el resultado de sucesivas instancias de evaluación, sostenidas en un entramado de acciones, intervenciones y conocimientos generados por parte de todos los actores involucrados (estudiantes, docentes y actores comunitarios).

Durante estos años, el movimiento corporal fue lo novedoso de una práctica académica que sensibilizó a los estudiantes y demostró que los aprendizajes se generan desde múltiples lugares: lugares-roles de docentes, estudiantes, usuarios-residentes del Centro, participantes de las organizaciones y desde las interacciones entre todas estas personas que ejercen esos lugares-roles. Uno de los hallazgos que revela esta sistematización, es que la metodología expresiva, a través del movimiento y la danza, promovió y potenció las interacciones estudiantes y residentes del Centro en forma dialéctica.

La Práctica tuvo tres espacios diferenciados. Por un lado, el espacio de danza que era el espacio formativo para bailar y aprender sobre la técnica DanceAbility. Por el otro la intervención en el Espacio Estación Esperanza y la comunidad, a través de estrategias que fueron configurando el trabajo de campo de los estudiantes. En el espacio de supervisión se realizaba la articulación con el marco teórico propuesto, así como se volcaban las inquietudes, ansiedades, incertidumbres y satisfacciones, permitiendo la construcción de las estrategias de intervención.

Este artículo se centrará en la tarea de sistematizar la experiencia de la propuesta curricular, colocando el eje en el proceso de aprendizaje realizado por los estudiantes acerca de la dimensión de relaciones interpersonales, a través de técnicas expresivas. La pregunta que surgió fue ¿de qué manera la danza, como mediación expresiva habilitó modos de vinculación con los otros participantes, valorando las diferencias y construyendo espacios en común?

Fundamentación de la experiencia

Esta experiencia entrelazó temáticas desde la Psicología Comunitaria, la Discapacidad y la Danza. Implicó el trabajo con una técnica de danza, en términos de mediación expresiva como modalidad de metodología de intervención en una práctica académica curricular de estudiantes avanzados.

Los estudiantes se movieron por diferentes zonas de tensión y descolocamientos de los lugares predominantes con respecto al ejercicio del rol del/de la psicólogo/a, detectando en el proceso de aprendizaje puntos de Incertidumbre, lo que generaba al comienzo mucha inestabilidad, y al finalizar cada proceso por lo general los mismos “nudos caóticos” se transformaron en lo que más enriquecía el proceso (Bianchi, Farías 2016).

“Conocer de forma participativa, los deseos, temores, expectativas e intenciones de cada persona, es esencial para estructurar un proceso de formación que permita conocer y transformar las realidades” (Jara, 1998)

Esta práctica en la figura del Espacio de Formación Integral (EFI) surge desde la extensión universitaria. Es por esta razón que todos los actores involucrados (estudiantes, docentes y los actores comunitarios) son parte desde una forma activa de la producción de conocimiento. Es así que el rol docente se puede desarrollar en el contexto de aula tradicional, así como también en el propio campo de trabajo, en donde el vínculo entre estudiantes, docentes y actores comunitarios se va construyendo desde una zona de proximidad, donde los aprendizajes se van produciendo desde la propia

práctica y todos se transforman en enseñantes y aprendices (Arocena, Tomasino, Rodríguez, Sutz, Álvarez, Romano, 2010).

A esta característica peculiar de los EFI se le suma el trabajar con y desde la danza, donde se involucra el cuerpo en sus registros físico y emocional. El marco práctico de danza que se utilizó se denomina DanceAbility, y se trata de una metodología de danza contemporánea que tiene la característica de ser inclusiva. Está pensada para que todas las personas que lo deseen puedan participar, sin importar sus características físicas y mentales, así como tampoco el conocimiento previo en la danza. De esta manera, bailarines profesionales, junto con personas sin experiencia en la danza, personas con y sin discapacidad, hombres y mujeres que quieran compartir, explorar y crear movimientos y danza, lo pueden realizar (Farías, 2014).

La metodología fue creada por Alito Alessi y Karen Nelson en 1987, en Estados Unidos, a partir de una convocatoria abierta de Contact improvisación donde participaron personas con y sin discapacidad. A partir de tal experiencia, Alessi y Nelson formaron grupos de baile inclusivos. El método se basa en cuatro principios: sensación, relación, diseño y tiempo. Cada uno es esencial e interfiere en los demás. De esta manera, cada persona va acrecentando su trabajo con el movimiento propio hacia el afuera, relacionándose y modificando el espacio. Es importante hacer conscientes las sensaciones que genera el propio movimiento para relacionarse con el otro desde la propia sensación y, a partir de estas relaciones, que a su vez tienen diferentes tiempos, se va construyendo un diseño de espacio. Hay que destacar que ningún movimiento está preestablecido y cada uno tiene sensaciones diferentes, por lo que el origen de cada movimiento puede no ser el mismo. Al mismo tiempo, lo primordial para desarrollar el método es identificar el mínimo común del grupo; es decir, lo que todos pueden hacer y a partir de esa instancia, comenzar a construir la danza.

Metodología

La metodología que utilizamos para realizar esta sistematización fue el resultado del análisis de las siguientes instancias:

- a. recopilación de vivencias, sensaciones y aprendizajes a través de las producciones escritas de los estudiantes en sus trabajos finales;
- b. selección de contenidos temáticos de los materiales audiovisuales elaborados por los estudiantes con fines de presentación de la práctica en distintas instancias;
- c. discusión a través de la realización de un taller específico con estudiantes de la práctica de diferentes generaciones.

El proceso

El proceso de esta práctica fue un devenir constante, reflexivo, sobre cómo la danza se puede conectar con lo académico y generar nuevos conocimientos. Tal como plantea Óscar Jara, la metodología estructura al proceso dándole sentido y unidad a todos los actores involucrados. De esta manera, se van estableciendo diferentes técnicas y métodos de acuerdo al objetivo académico. En este sentido, DanceAbility siempre fue una técnica aplicada, pero la concepción metodológica fue variando de acuerdo al propio proceso, comprendiendo los diferentes emergentes de cada momento (Jara, 1998).

Al comenzar a trabajar, el EFI se denominó “Discapacidad y Territorio”, donde DanceAbility era un dispositivo más dentro de un abanico amplio de estrategias de intervención que se insertaba en la pasantía “Atención psicológica a Personas con Discapacidad y sus Familias”, del Programa de Discapacidad y Calidad de Vida. Se trabajó con la población de un hogar del Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay (INAU) del “Espacio Estación Esperanza”. Viven allí adolescentes y adultos varones con discapacidad psíquica e intelectual y está ubicado en el territorio de incidencia del PIM. El acuerdo entre ambas instituciones se establece desde 2010, pero es a partir de 2012 cuando se comienza con las clases regulares de DanceAbility como una línea de intervención, sumándose a otras intervenciones que ya estaban en proceso. En este EFI se trabajaba también con estudiantes de la Escuela de Nutrición y Dietética - UdelaR y la participación de los estudiantes universitarios en las clases de danza era opcional. No obstante, la participación de manera continua de dos estudiantes en este período ya dio cuenta de la importancia de conectar lo artístico con lo académico.

Así fue expresado por una estudiante: “DanceAbility fue una experiencia que tanto me ayudó al trabajo en la pasantía como personalmente. Esto último por la forma en que uno aprende a vincularse con el propio cuerpo y el de los demás, a partir de lenguajes diferentes... DanceAbility nos permitió generar un vínculo muy estrecho con los chicos de Estación Esperanza y con algunos de los funcionarios, dada la forma de relacionamiento que esta metodología implica y la constancia en los encuentros durante el año. Esto contribuyó mucho al desenvolvimiento de la práctica...” (2013).

En el año 2014 se planteó tomar a DanceAbility como eje de la práctica solo desde la licenciatura de psicología. Se enmarcó en el Módulo de Prácticas y Proyectos “Abordajes en la Discapacidad”, e implicaba ofrecer a los estudiantes del ciclo de graduación un acercamiento a diferentes dispositivos de atención de Personas con Discapacidad, sobre todo desde una pers-

pectiva clínica. Sin embargo, fue el primer año que se comenzó a trabajar conceptualmente desde la Psicología Comunitaria (Montero, 2004).

Se fueron conformando dos espacios de intervención: en Espacio Estación Esperanza (contexto institucional de INAU ubicado en el barrio Villa García) donde habían situaciones de discapacidad y en una Mesa Interinstitucional en el barrio Flor de Maroñas, en una escuela común de la zona con el fin de sensibilizar a los niños sobre la discapacidad.

El foco de análisis en ambos espacios estuvo en la observación de lo que acontecía en los grupos de danza, motivo por el cual se trabajó en la construcción de una pauta de observación.

Los estudiantes lo expresaron así: “Nuestra herramienta de sistematización de la experiencia fue la observación” (2014).

Cabe destacar que esta herramienta de observación marcó el encuadre entre los estudiantes y los jóvenes que bailaban. Los estudiantes tenían un rol de observador-investigador y hubo cuestionamientos sobre las fronteras y pertenencias del grupo de estudiantes y del grupo de usuarios. A través de la elaboración de las pautas de observación, se evaluaba el proceso y se visualizaban las condiciones de transformación de los participantes y también se propuso describir los procesos de inclusión y cómo evaluarlos. Se problematizó sobre quiénes debían ser los inclusores y quiénes los incluidos, y qué es lo que se incluía. Estas interrogantes permitieron hacer reformulaciones de la propuesta curricular, colocando el énfasis en los procesos de inclusión (Werneck, 2005).

En 2015 el EFI se denominó “Inclusión, Comunidad y DanceAbility” y su objetivo fue desarrollar procesos de intervención e investigación sobre las metodologías que incluyeran la danza como forma de trabajo para la atención de las personas con y sin discapacidad, en ámbitos integrados. Se fue consolidando la práctica en un solo territorio en el Espacio del Hogar Estación Esperanza, con clases de danza, y se incorporó el trabajo en el Nodo Interinstitucional de Barros Blancos.

La participación en este último tuvo el objetivo de trabajar con la comunidad a partir de la sensibilización hacia la discapacidad, conformándose un grupo donde participaron los residentes de Espacio Estación Esperanza con integrantes de otras instituciones y organizaciones.

Los estudiantes señalaban:

“...ponerme en el lugar del otro, respetar sus tiempos y espacios. Me enseñó a manejar mi ansiedad ya que entre muchas cosas esta técnica implica por momentos que esperemos una acción para así dar una respuesta (movimientos), y sin controlar ese aspecto que tiene que ver con mi forma

de ser, sería muy difícil lograr la conexión necesaria.... Pude ver como un grupo de personas con características propias, crean a partir de las diferencias un momento de igualdad" (2015).

Los estudiantes pudieron vivenciar en lo diferente una posibilidad de aprendizaje. Expresaban: "Aprendí que mediante el movimiento es posible lograr una comunicación más posible que si mediara palabras." (~~Camarote, Castro, Falero~~, 2015).

Al mismo tiempo, se logró un trabajo con otros actores comunitarios a través del nodo interinstitucional de Barros Blancos, conectando la temática de educación y la inclusión. A su vez, se logró la participación de los jóvenes de Estación Esperanza en un proyecto barrial de pintar las paradas de ómnibus de la zona y la presentación de un trabajo corporal en las Jornadas locales de Discapacidad Intelectual y Educación, organizadas por el Nodo.

Fue así como en 2015 se fue consolidando una intervención, donde en los dos años subsiguientes se tomó a la territorialidad y a la inclusión desde la mediación expresiva de la danza. Este fue el año en el que se afianzó la idea de que los efectos de la práctica anual de los estudiantes trascendía a los estudiantes del año siguiente y que se desarrollaba un proceso.

En el año 2016 el primer objetivo de la propuesta fue "brindar a los estudiantes una nueva perspectiva de trabajo que contribuya a la formación integral, desde la dimensión corporal, y el significado de la misma en intervenciones comunitarias" (Guía Curso, 2016). Este objetivo explicitó que lo corporal era una de las dimensiones primordiales de la práctica y una actividad central, que eran las "clases de DanceAbility con jóvenes de Espacio Estación Esperanza y de jóvenes de la zona, de frecuencia quincenal (participación de todos los estudiantes)" (Guía curso, 2016).

Este aspecto favoreció en los estudiantes los sentimientos de pertenencia a la práctica muy intensa y un disfrute por todos los espacios institucionales que se reflejó en cada intervención que se realizó. Una de las características peculiares del grupo es que no se separó en subgrupos de acuerdo a los espacios de intervención, sino que se fueron organizando de acuerdo a las demandas del territorio, en función de la planificación estratégica.

Expresaban: "participamos de todo lo que Natalia o la práctica nos proponía, pero lo más extraordinario es que deseábamos participar, disfrutábamos hacerlo y vivimos experiencias únicas que nos fortalecieron aún más como grupo..." (2016).

Así las clases de danza ocuparon un lugar central en la práctica, visualizando y vivenciando al movimiento como el arte que genera posibilidades de comprensión desde un registro corporal.

Expresaban los estudiantes que

“el proceso creativo se desarrolla siempre como un encuentro y un proceso de comunicación, de la persona consigo misma y con las otras personas que, de una u otra forma, participan en él. Constituye una oportunidad para manifestarse, sentirse, conocerse, expresarse, relacionarse... a través de unas herramientas. En ocasiones, se busca promover la participación social e implicar a otras personas u organizaciones en el proceso creativo, haciéndoles partícipes del mismo: proyectos de transformación de un barrio en cuyo diseño participan las y los vecinos, proyectos artísticos o culturales abiertos a la participación de personas de la comunidad” (2012).

Nadie debería ser privado de lasposibilidad de conversar con su propio cuerpo y permitirle al mismo la posibilidad de conversar con los otros; en ese idioma universal que no conoce limitaciones, ese idioma que nos permite entendernos desde un gesto, una mirada, un movimiento (2016)

De esta manera fue como las acciones en Espacio Estación Esperanza, y las propuestas que se realizaron en la comunidad, se desarrollaron con significativa motivación y sentimientos de disfrute, logrando construir una estrategia unificada de intervención. Si bien no se logró una participación sistemática en las clases de DanceAbility de otros jóvenes de la zona, sin discapacidad, se trabajó en aproximación al grupo C.I.E.EN.PRE. JUNTOS (Centro de Investigación Educación y Encuentro Popular Rebellato de Villa Altamira, Barros Blancos, y se realizaron un par de encuentros lográndose un espacio inclusivo con total naturalidad.

En 2017 la práctica tuvo una duración semestral y en su mayoría participaron jóvenes del hogar y de C.I.E.EN.PRE JUNTOS. Los espacios de intervención fueron más dirigidos, por un lado Espacio Estación Esperanza, y por el otro C.I.E.EN.PRE JUNTOS donde el punto de encuentro era la danza, y el eje de intervención era la **inclusión**.

“El haber vivenciado la inclusión con algo que parece tan simple como es el bailar, el utilizar la danza como mediadora de esta inclusión, me hace pensar que muchas veces optamos por llevar las cosas por el camino más complicado...” (2017).

A partir de este breve recorrido histórico se pueden visualizar las transformaciones en el dispositivo pedagógico, como resultado de las propias

prácticas, que se visualizó como una metáfora de un viaje en tren, donde cada período de la experiencia era un vagón. En cada uno de ellos todos los actores involucrados fueron parte de los cambios y del enriquecimiento del proceso. De esta manera los estudiantes, el equipo docente, las instituciones, organizaciones y todos los actores comunitarios fueron coconstructores de esta experiencia.

La Danza y la inclusión

Con respecto a la Discapacidad, se parte de la concepción planteada por la Convención de Personas con Discapacidad, que la define como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006). Por lo tanto, se entiende que, si bien en la persona existe una dificultad producto de una deficiencia, la situación de discapacidad se produce también por las barreras que existen en el entorno. Asimismo, la Organización Mundial de la Salud adoptó en el año 2001 una nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud –CIF–. Su objetivo primordial es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud”. En esta nueva Clasificación, el término discapacidad engloba al de “deficiencia”, “limitaciones en la actividad” y “restricciones en la participación”.

Cabe destacar que esta Práctica proponía una oferta a la comunidad (DanceAbility e intervenciones comunitarias que se desprendían de la danza), por lo que los estudiantes se fueron enfrentando a que no había un pedido explícito de las instituciones y organizaciones involucradas, sino que se iba construyendo la demanda de acuerdo a lo que iba emergiendo. De esta manera hubo un juego permanente entre las ofertas y pedidos en el proceso de construcción de demanda (Rodríguez et al., 2001).

Sobre la dimensión corporal que se ponía en juego a través de la danza, surgía la pregunta ¿cómo ir relacionando un método expresivo con lo legitimado como “lo académico” desde la Universidad de la República?

A lo largo del proceso, se logró visualizar a través de la danza la posibilidad de generar cambios emancipadores que producen efectos esperados y otros, que muchas veces no se buscaban, simplemente sucedían.

Debemos tener en cuenta que “distintas minorías de la sociedad juegan un papel periférico pero fundamental en las nuevas transformaciones de la comprensión de la corporeidad... Las formas de ver el cuerpo dicen

muchos de los modelos de la comprensión de la realidad que nos orientan, así como la simbólica general del mundo que tenemos” (Araiza y Gibert, 2007).

Desde esta perspectiva, el trabajo con la discapacidad desde un lugar de arte y movimiento, habilitando la libre expresión corporal, en donde el encuentro con el otro se produce en el aquí y en el ahora simplemente con lo que suceda en el momento; produce un acercamiento a la inclusión efectiva, donde lo importante sea el sentir que más allá de las diferencias, el estar todos juntos es posible. “La danza fue la integradora de espacios a la inclusión social, a la integración comunitaria, desde la participación desde el nodo, pero también la conciencia colectiva para disfrutar de la danza como una herramienta inclusiva muy enriquecedora” (~~Falero, Italiano, Macedo,~~ 2015).

La inclusión se piensa desde un nivel corporal, en donde el encuentro con el otro es lo común y necesario, sin importar las características individuales y se intenta promover que el prejuicio y los modelos preestablecidos sean desnaturalizados (Montero, 2004).

El concepto de inclusión es entendido como un proceso en el que la participación y el reconocimiento explícito de múltiples inteligencias, como la interpersonal, la corporal, la musical y todas, son esenciales para que realmente se produzca. Involucra el bienestar en general de todos los actores de la comunidad e implica un proceso de autoanálisis, que no tiene fin, sobre cómo atender a la diversidad. La inclusión y exclusión son parte de un mismo proceso, por lo que hay que analizar continuamente las barreras para la participación y el aprendizaje (Echeita, Simón, 2007).

Por esta razón la propuesta de la práctica involucró a otras instituciones y organizaciones que no estaban directamente relacionadas con la discapacidad, por entender que para lograr la inclusión hay que trabajar sensibilizando y aproximando a la temática a todas las personas, áreas y sectores posibles.

La inclusión se vincula con tres espacios fundamentales, en relación a los cuales construir estrategias de inclusión: a) el espacio de la producción, del mercado de trabajo y del consumo; b) el espacio de la ciudadanía; c) y el espacio relacional y de los vínculos sociales (Subirats 2009).

Al decir de los estudiantes: “El trabajo en comunidad fortaleció los vínculos personales y potenció nuevas formas de comunicación y coordinación en territorio con otros actores sociales que también trabajan en el territorio y que pudimos conocerlos, articular dinámicas y estrategias en común ,

podimos dar luz a nuestras prácticas de movimiento, generando a su vez demandas desde la comunidad” (2015).

En 2017, la docente referente relata cómo se fue constituyendo la práctica, y en ella aparece que, si bien la danza siempre fue uno de los ejes de la práctica, no siempre todos los estudiantes “tenían que bailar”. Una de las estudiantes involucradas planteó que no se imaginaba a ésta práctica sin el espacio presencial y activo de la danza. Expresó “Creo que para llevar esta práctica adelante fue imprescindible formar parte de esos espacios de danza, por varios motivos. A través de la expresión artística como lo es la danza, las palabras quedan de lado y se crea un lenguaje no verbal, donde la comunicación se da de otra forma (en muchos casos más fluida, sin dificultades), y a partir de allí se pudo ir construyendo los vínculos (con los jóvenes del hogar Estación Esperanza y las chicas de la asociación civil C.I.E.EN.PRE JUNTOS). Eso nos facilitó a nosotras como estudiantes poder realizar con ellos nuestro trabajo de campo, ya que en muchos de los casos sólo con la palabra hablada no podría haber sido posible o hubiera sido mucho más complicado” (2018).

El equipo docente se cuestionó acerca de lo dicho y lo no dicho sobre la danza, sobre la importancia de las artes expresivas, sobre el qué implica trabajar desde y con el cuerpo, en un ámbito donde muchas veces se trabaja la importancia de poner distancias y límites precisos, enmarcando un encuadre definido con límites precisos, para asegurar una buena intervención.

Se tomó en cuenta lo expresado en este sentido:

“La pasantía me mostró la danza como una expresión vital, como juego de palabras de inclusión, comunidad y persona con y sin discapacidad, una herramienta metodológicamente inclusiva. Esta metodología toma en contacto con la afectividad, enfrentándonos a nuestra parte sensible, saliendo de nuestros cuerpos rígidos, obedientes, robotizados, sintiendo un cuerpo valiente que se permitan moverse, hacer y sentir. Estos cuerpos devienen a través de los aprendizajes, con uno mismo y con los demás, generan un cambio permanente y hacen un entramado de relaciones y vínculos desde un devenir, unos con otros” (2015).

Hay que mencionar que no sólo el proceso fue transferido de estudiante a estudiante y como los que continuaban eran los participantes de las clases anteriores del Hogar Estación Esperanza, se producía un intercambio de saberes que potenciaba el encuentro siendo los propios jóvenes con discapacidad quienes fueron enseñantes de danza de los estudiantes.

Como expresó una estudiante: “...jugó un papel muy importante el rol de los propios chicos, ellos hicieron que de a poco esas resistencias fueran

disminuyendo, y entonces pude comenzar a disfrutar cada vez más el estar ahí y sentirme parte de ese encuentro... la primera instancia de inclusión se dio en ese momento, ellos, que ya hacía algunos años que venían practicando danza allí, y que el espacio era prácticamente de ellos, nos aceptaron a nosotras..." (2017). El trabajar con y desde el cuerpo implicó un grado de involucramiento peculiar donde no sólo la práctica tuvo un efecto en los conocimientos académicos, sino también a nivel de la vida cotidiana de cada estudiante.

Poner el cuerpo, si bien fue cansador, fue satisfactorio. El lograr poner el cuerpo y sostenerlo en el año creo que sin duda lo logramos como equipo y en el trabajo individual... Creo que una parte fundamental de ésta práctica es eso, el poder permitirnos el involucramiento, tanto que el cuerpo queda totalmente inmerso en ella" (2016).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la docente era referente del Módulo de Prácticas de la licenciatura en psicología y al mismo tiempo era la docente referente de la técnica expresiva a través de la danza. Esto implicó un desafío de tránsito de la docente por estos diferentes roles.

Reflexionando a la distancia

En el taller realizado en el marco del proceso de esta sistematización con estudiantes que habían participado de la experiencia de danza, se visualizaron las repercusiones de la práctica en el tiempo. En primer lugar, se transmitió cómo el trabajar desde la danza implicó un involucramiento especial, que se transmitió a los vínculos más cercanos de los estudiantes.

"Estábamos muy metidas en el tema, contándole a una amiga... mi novio que es la persona que la tengo al lado todo el día, y no sé si en otras actividades tuvo tanta participación como en esta práctica" (2018).

Por otro lado, participar en las clases de danza junto con los actores comunitarios involucrados, les generó un proceso muy particular de encuentro con el supuesto sujeto de intervención. A los estudiantes les produjo niveles de sinergia entre los planos de exposición y observación, de atención sobre los acontecimientos que produce la técnica y la experiencia de su propia danza. De esta manera las estudiantes llegaban con muchas ansiedades y expectativas, preguntándose sobre el cómo sería el bailar, y sobre todo el hacer parte de su trabajo de campo exponiéndose desde lo corporal.

“Me provocó mucha ansiedad y expectativa, entrando de a poco a lo más teórico y entender de qué iba la práctica. La movilización que nos implicaba el acercarnos a personas con discapacidad, y el acercamiento a DanceAbility. Fue la primera vez que en una práctica académica ponga el cuerpo literalmente” (estudiante participante, 2018).

De forma gradual se iba introduciendo la técnica de danza, así como se conformaba la estrategia de intervención.

“Fuimos de la ansiedad generalizada a la excitación. No sabíamos a que nos enfrentábamos, no sabíamos que era Danceability hasta el sótano (primera clase entre nosotras), estábamos atemorizadas” (estudiante participante, 2018).

No obstante, este núcleo de ansiedad que se dio en todos los estudiantes que transitaron esta práctica, se iba transformando en la riqueza mayor de la práctica y el bailar significó el principal pilar que permitió el acercamiento a la discapacidad desde lo inclusivo desde el inicio.

“La danza nos vinculó mucho más, te comunica de otra manera. Más rápido, mucho más la conexión que teníamos, más allá de que era una práctica para trabajar desde ahí, nos puso en un lugar de horizontalidad, es ambivalente, era desde la academia, pero desde otro lugar” (estudiante participante, 2018).

Es en este sentido como la temática de la discapacidad y la inclusión se logró trabajar desde las potencialidades, a través de la danza y de la psicología comunitaria.

“Mi hermana me dice que a partir de que hice esta práctica empezó a ver diferente a la discapacidad, yo me peleo con las maestras en mi trabajo, dicen: los autistas, los Down... antes de hacer esta práctica la psicología comunitaria no era para mí, me resultaba aburrida, pero aunque fue un proceso re cortito el nuestro, el trabajar la diversidad, discapacidad... Me siento un poco egoísta, lo usé para mí” (estudiante participante, 2018).

Por lo tanto, se observó un alto nivel de involucramiento que permitió conectar con la discapacidad y lo comunitario desde lo artístico, pero generando continuos conocimientos y críticas al mundo cotidiano en relación a estas temáticas, que quizás contribuyan en la continuidad de la búsqueda de un mundo más justo e inclusivo.

El conocimiento y aprendizajes se produjeron desde múltiples lugares. La transmisión del conocimiento académico no sucede siempre desde la palabra y desde lo intelectual exclusivamente. La academia también puede tener múltiples lenguajes y diversidad de propuestas. Esta experiencia pudo evidenciar que el arte y lo académico pueden ir juntos, donde todos los actores fueron agentes de cambio y contribuyeron al proceso de inclusión y a la generación de conocimiento.

A modo de cierre

En este artículo se propuso sistematizar un proceso de Práctica del Programa de Discapacidad y Calidad de Vida de la Facultad de Psicología y el Programa Integral Metropolitano, en donde la danza y la dimensión corporal fueron un eje central de la propuesta. A lo largo de los cinco años que se desarrolló la práctica en sus diferentes dispositivos de enseñanza que tuvo se pudo vivenciar cómo la experiencia se fue coconstruyendo entre todos los actores involucrados. La danza fue un elemento constitutivo y un nuevo lenguaje en lo curricular que permitió a treinta estudiantes, aproximarse a la discapacidad a través del movimiento.

Al finalizar esta experiencia se visualizó que el tránsito en las clases de DanceAbility fue la esencia de la práctica, donde la comunicación corporal fue el punto de partida y el momento donde los procesos inclusivos se instalaban naturalmente. Asimismo se logró producir conocimiento a partir del trabajo de campo en y con la comunidad donde los diferentes actores involucrados fueron protagonistas de los múltiples saberes que estuvieron en juego y permitieron la riqueza de la práctica.

Referencias bibliográficas

- ARAIZA, A.; GIBERT, G. (2007). "Transformaciones en Psicología social" en Psicología teoría y Pequisa Vol 23. Universidad Autónoma de Barcelona.
- AROCENA, R.; TOMMASINO, H.; RODRÍGUEZ, N.; SUTZ, J.; ÁLVAREZ, E. y ROMANO, A. (2010). "Integralidad, tensiones y perspectivas". Cuadernos de extensión N° 1. CSEAM-Udelar.
- ~~AYUSTO, N. CI (2016). "Inclusión, comunidad y DanceAbility". Trabajo final del curso práctica, no publicado, Facultad de Psicología, Udelar.~~
- BIANCHI, D.; FARÍAS, N. (2016). "Bailar en Estación Esperanza, una práctica de DanceAbility en la comunidad". En Desafíos para una Educación Inclusiva. Villafañe, Corrales, Soto. Ril Editores, Chile.
- ~~(2018). Entrevista con Ayusto, Camerota, Calleja, estudiantes de la práctica, no publicado, Facultad de Psicología, Udelar.~~

- ~~CALLEJA, V. (2017). "Inclusión a través de la danza". Reflexión final de la práctica, no publicado, Facultad de Psicología, Udelar. Calleja, V. (2018). Comunicación Personal con Natalia Farías en el marco de la sistematización.~~
- ~~CAMAROTTE, M.; CASTRO, L.; FALERO, M. (2015). "Inclusión, comunidad y danceability". Trabajo final de curso, no publicado, Facultad Psicología, Udelar.~~
- Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ratificada por Uruguay, 2008- Ley N° 16095. "Equiparación de oportunidades para las personas discapacitadas". República Oriental del Uruguay. (Actualmente sustituida en 2010, pendiente de promulgación)
- ECHEITA, G. SIMÓN, C. (2007). "La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social". En Rafael de Lorenzo y Luis Cayo Pérez Bueno (2007) Tratado sobre Discapacidad. Pp. 1103-1134. Madrid: Thomson & Aranzadi.
- ~~FRANCHI, L. (2013). "Trabajo realizado en Espacio Estación Esperanza, INAU." Trabajo final de curso de la práctica, "Abordaje en la discapacidad", no publicado, Facultad Psicología, Udelar.~~
- GHISHO, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Recuperado en <https://www.google.com/search?q=%E2%80%99CDe+la+pr%C3%A1ctica+singular+al+di%C3%A1logo+con+lo+plural>HYPERLINK
- Guía-curso 2016. Recuperado de <https://sifp.psico.edu.uy/print/60317330>
- JARA, Ó. (1998). La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la Educación Popular. CEP, Costa Rica.
- ~~MONTERO, I.; MORAES, A.; PERALTA, S. (2014). "DanceAbility en Hogar Estación Esperanza", Trabajo final de curso de la práctica, "Abordaje en la discapacidad" no publicado, Facultad de Psicología, Udelar.~~
- MONTERO, M. (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires. Paidós.
- O.M.S. (2001). C.I.F: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud.
- ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
- RODRÍGUEZ, A. et al. (2001). "De ofertas y demandas: Una propuesta de Intervención en Psicología Comunitaria" en Revista de Psicología. Vol 2, pp. 101-109, Universidad Chile.
- SUBIRATS, J. (2009). "Cómo ser yo mismo, ser como los demás y sentirme reconocido en mi ser distinto. El reto de la nueva ciudadanía". En VV.AA. Eres Igual, Caja Madrid, Madrid.
- WERNECK, C. (2005). Manual sobre desarrollo inclusivo. Para los Medios Profesionales de la Comunicación. Escola de gente, Banco Mundial, Río de Janeiro. Materiales inéditos.

