

# Experiencias de los equipos de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología

en el marco de la situación de  
emergencia social y sanitaria  
ante la pandemia por COVID-19



# Experiencias de los equipos de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología

en el marco de la situación de  
emergencia social y sanitaria  
ante la pandemia por COVID-19



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

Imprenta Rojo S.R.L.  
Depósito Legal 379867

**Comisión Académica de Extensión:**

Prof.<sup>a</sup> Agda. Gabriela Etchebehere, Prof.<sup>a</sup> Agda. Graciela Loarche, Prof.<sup>a</sup> Adj. Cecilia Marotta, Asist. Andrés Granese y Asist. Mariana Zapata.

**Por decanato:**

Asistente académica Lic. Antonella Torelli.

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

Prof.<sup>a</sup> Adj. Ayelén Gandolfo y Ay. Gabriel Soto.

**Comité editorial:**

Prof. Agdo. Eduardo Viera, Prof.<sup>a</sup> Agda. Betty Weisz, Prof.<sup>a</sup> Adj. María Noel González, Asist. Daniela Díaz, Asist. Nicolás Chiarino, Asist. Gastón Lamas y Asist. Paola Silva.



## Prólogo

A partir de marzo del 2020, nos vimos enfrentados a situaciones inéditas, debimos reconfigurar nuestras vidas cotidianas para hacerle lugar a la incertidumbre, al miedo y a nuevas formas de acompañarnos.

En la Universidad en particular, y en las instituciones de enseñanza en general, nos enfrentamos al enorme desafío de transformar nuestros dispositivos de enseñanza y aprendizaje en espacios virtuales. Esta situación reconfiguró los actos educativos en dimensiones insospechadas, los equipos docentes nos vimos enfrentados a la novedosa tarea de transformar, seleccionar y planificar contenidos que pudiesen ser aprehendidos de nuevas formas. Sustituyendo el encuentro cotidiano y corporal por las aulas virtuales, masivas en la mayoría de los casos.

El espacio para las «aulas a la intemperie», al decir de TOMMASINO,<sup>1</sup> donde construir conocimiento situado con actores sociales, fue suspendido indefinidamente hasta que la situación lo permitiera. En esos nuevos escenarios, la extensión, como función sustantiva de la Universidad, se vio contrapuesta entre la necesidad de acompañar a los colectivos, instituciones y organizaciones con los cuales veníamos trabajando; el emergente de la crisis sociosanitaria y la imposibilidad normativa de estar en los espacios y territorios.

En ese momento, ante la situación que nos atravesaba, el equipo de rectorado de la Universidad de la República creó tres grupos operativos de trabajo para abordar la problemática, a saber: comité de coordinación institucional ante la situación de crisis, comité de seguimiento de la capacidad de atención sanitaria y grupo de trabajo Acción universitaria en el medio. El grupo tres, Acción Universitaria en el Medio, tenía como

1 - TOMMASINO, H. y STEVENAZZ, I F. (2016). *Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República*.

objetivo relevar necesidades y acciones en el territorio, llevadas adelante por los distintos servicios universitarios. Con el doble propósito de dar respuesta a la solicitud del rectorado de la Universidad de la República y el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio y, por otro lado, recabar y centralizar información en la interna de la Facultad de Psicología sobre las líneas de trabajo con actores sociales que se estaban realizando. Se generó un formulario web que nos permitió conocer de primera mano la situación de los equipos docentes en vinculación con los actores sociales. A partir de este relevamiento, se visualizó que los equipos no solo estaban generando dispositivos virtuales que les permitiesen acompañar y sostener colectivos con los que venían trabajando antes de la situación de crisis social y sanitaria, sino que, además, se habían constituido nuevos espacios a raíz de distintas demandas sociales.

El Informe destacaba:

Por un lado, es importante valorar la respuesta dada por los equipos que ya venían trabajando en el territorio, que de diferentes formas sostuvieron sus prácticas extensionistas ante la irrupción de la emergencia. Por otro lado, la elaboración de propuestas que parten de esta coyuntura muestra un compromiso institucional con las organizaciones sociales, instituciones públicas y demás colectivos, que se despliegan a nivel territorial, tanto en términos de coproducción de conocimiento como en asistencia. Entendemos, a la vez, que las situaciones de emergencia redimensionan los debates y reflexiones, agregando novedades y matices a las prácticas existentes. Entendemos que es importante exponer y discutir las prácticas de extensión generadas en la situación de emergencia en términos de la continuidad que las mismas van a tener más allá de la pandemia actual.<sup>2</sup> Con el objetivo de seguir profundizando las líneas que presentaba el informe, entendimos pertinente generar procesos institucionales, necesarios para reflexionar académicamente sobre las diversas experiencias llevadas adelante por los equipos de extensión, en el marco de procesos de sistematización de experiencias que permitieran la reflexión colectiva. Por tal motivo, conjuntamente, entre la Comisión Académica de Extensión (CAE), el Componente de Extensión de la Secretaría Académica para la

---

<sup>2</sup> SAGIRNI (2020). *Sistematización de las líneas de trabajo en Facultad de Psicología desde extensión universitaria ante la situación de emergencia social y sanitaria*

Gestión Integral y el Relacionamento Nacional e Internacional (SAGIRNI) de Facultad de Psicología, realizamos una convocatoria para la presentación de artículos que visibilizaran las reflexiones y los aprendizajes.

Los objetivos que nos propusimos para esta publicación fueron:

- a) Promover la producción de conocimiento sobre las experiencias de los equipos de extensión de la Facultad de Psicología con relación a las actividades realizadas en la coyuntura de emergencia social y sanitaria ante el COVID-19.
- b) Sistematizar y visibilizar estas prácticas, con la finalidad de ampliar y profundizar los debates con relación al rol de la extensión universitaria ante la situación de crisis social y sanitaria actual.
- c) Construir conocimientos acerca de las herramientas puestas en juego en la presente coyuntura para desarrollar las actividades de extensión.

El presente libro surge como recopilación de experiencias y aprendizajes, y pone de manifiesto el compromiso de los equipos universitarios que recrean y crean aprendizajes, aun en situaciones adversas, y pretende aportar al debate sobre el rol de las prácticas extensionistas en la construcción de una universidad socialmente comprometida.

Montevideo, setiembre 2021  
AYELÉN GANDOLFO  
GABRIEL SOTO  
ANTONELLA TORELLI



# **Articulaciones entre la salud y la educación en tiempos de pandemia: Experiencias y aprendizajes del trabajo desarrollado por un servicio de atención psicológica en una escuela de tiempo completo de Montevideo**

MARGARITA FRAGA MERELES,<sup>1</sup> TRINIDAD GRASSO,<sup>2</sup> FIORELLA HERRERA,<sup>3</sup> PILAR LAPORT,<sup>4</sup> BELÉN MOLAGUERO,<sup>5</sup> ANTONIA PASCULLI,<sup>6</sup> EVELYN PÉREZ<sup>7</sup> Y NICOLE SUAREZ<sup>8</sup>

## **Resumen**

El presente trabajo se propone sistematizar la experiencia del Servicio de Asistencia Psicológica de la Facultad de Psicología, Universidad de la República (UDELAR), en el marco de la situación de emergencia social y sanitaria por COVID-19. Este funciona desde hace veinticinco años en una escuela de tiempo completo de Montevideo,<sup>9</sup> donde anualmente estudiantes de grado realizan sus prácticas preprofesionales con la supervisión de la docente referente.

Se desarrollan intervenciones clínicas de frecuencia semanal con niños de primero a sexto año. También se coordinan entrevistas con familias, maestros, agentes educativos y técnicos de la ONG El Abrojo, para una mirada integral de cada situación. En el pasado año, frente a la crisis desatada por la pandemia, el equipo se propuso realizar un relevamiento para conocer cómo vivieron los actores educativos los cambios respecto a las nuevas modalidades virtuales de enseñanza y aprendizaje. Con este fin, se entrevistó a referentes familiares de quince niños que concurrieron al espacio clínico de la escuela, y se desarrollaron, al finalizar el año, entrevistas al colectivo de maestros.

El trabajo realizado en el marco de la crisis sanitaria comprobó el impacto generado por esta en los entornos que hacen a la realidad de niñas y niños. Se recogió información en las intervenciones clínicas para reflexionar

1 Magíster en Psicología Clínica, profesora adjunta del programa Problemáticas Clínicas de la Infancia y la Adolescencia, coordinadora de la práctica Intervenciones Clínicas en la Escuela. Facultad de Psicología, udelar.

2 Estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, udelar.

3 Idem.

4 Idem.

5 Idem.

6 Idem.

7 Idem.

8 Idem.

9 Se resguarda la identificación de la escuela por cuestiones éticas de preservación del anonimato de la institución.

sobre la importancia de conocer los contextos y realidades de las familias, y generar acciones para atender los efectos de la pandemia desde un abordaje integral. Se incluyó la implicación personal del equipo de Facultad de Psicología.

**Palabras clave:** *Intervenciones clínicas, educación primaria, aprendizajes en pandemia.*

## **Introducción**

Esta sistematización se sustentará en la experiencia práctica desarrollada durante el 2020, en una escuela de tiempo completo. Durante el pasado año, frente a la crisis sanitaria desatada por la pandemia, el equipo del Servicio se propuso, además de desarrollar intervenciones clínicas con niños, realizar un relevamiento para conocer cómo vivieron los diferentes actores educativos los cambios respecto a las nuevas modalidades virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Con este fin, se entrevistó a referentes familiares de quince niños que concurrieron al espacio clínico de la escuela. También se implementó, al finalizar el año, un dispositivo de entrevistas hacia el colectivo de maestros, con el objetivo de conocer cómo se desarrolló el proceso de continuidad de los aprendizajes durante la suspensión de las clases presenciales. Estas entrevistas reflejaron las dificultades, estrategias y alianzas que se generaron entre las familias y los maestros para dar continuidad al proceso educativo. Cabe destacar que este fue sostenido por la comunidad barrial y la organización de la sociedad civil que trabaja en la escuela.

También se pudieron desarrollar a lo largo del año intervenciones clínicas con quince niños, en las que se trabajó con familias, maestros y otros agentes educativos. Esta experiencia de trabajo interdisciplinario e intersectorial permite la búsqueda en conjunto de estrategias para atender las necesidades de cada niño y niña.

La información recogida se complementa con el análisis de las intervenciones clínicas desarrolladas con niños y niñas en el 2020, desde una perspectiva ecológica, a fin de reflexionar sobre la importancia de conocer los contextos y realidades de los niños y niñas, tomando en cuenta sus necesidades y generando acciones para atender los efectos de la pandemia desde un abordaje integral. Además, se incluirán en este trabajo las vivencias del equipo que intervino a partir de la implicación personal y preprofesional

en la experiencia de aprendizaje desarrollada en este particular contexto de pandemia.

### **Historia de la práctica**

La práctica preprofesional, *Intervenciones clínicas en una escuela*, cuenta con antecedentes de larga data, vinculados a proyectos y convenios con la comunidad barrial y educativa, y con la Intendencia de Montevideo.

Dicha práctica, tal y como se desarrolla hoy en día, tiene su antecedente principal en el proyecto *Psicología en la educación*, coordinado por la psicóloga Esperanza MARTÍNEZ, quien manifestó su interés en la inclusión de un centro de atención psicológica en la institución escolar. En 1996, el Consejo de Facultad de Psicología aprobó el convenio entre dicha facultad y ANEP.

Como resultado, a lo largo de los años se fueron desarrollando, además de las intervenciones, distintas investigaciones con el fin de generar conocimientos de gran validez y pertinencia social, dentro de los que se encuentran dos publicaciones de libros: *El Fracaso escolar. Un enfoque preventivo: Informe sobre el proyecto de investigación: Validación de instrumentos de diagnóstico y pronóstico de desempeño escolar a través de un estudio longitudinal* (MARTÍNEZ, RAMA, MOSCA, GÓMEZ, GARCÍA, FALERO, 2004) y *La integración en la escuela: Desafíos e Interrogantes. Investigación: Comunicación y procesos de aprendizaje* (MARTÍNEZ, RAMA, VALDEOLIVAS, GÓMEZ, FALERO, GARCÍA DÁVILA, GAMBÓN, 2006).

El Servicio ha atravesado diferentes planes de estudio, ha tenido varios docentes encargados y un gran número de estudiantes avanzados en la carrera. Por su parte, la escuela también ha tenido cambios: direcciones, pasaje a tiempo completo (TC) e integración de un equipo de la ONG El Abrojo en su trabajo. Luego del pasaje a TC, ha tenido un plantel docente estable.

Es de destacar que la institución educativa permite y fomenta un trabajo coordinado entre todos los actores involucrados, así como también, de las familias de los niños, quienes colaboran en múltiples actividades.

El equipo de Facultad de Psicología está compuesto por una docente y catorce estudiantes: siete del Ciclo Formación Integral (quinto y sexto semestre) y siete del Ciclo de Graduación (séptimo y octavo semestre). Estos forman duplas compuestas por un estudiante de Formación Integral y otro de Graduación, quienes se encargan de llevar adelante al menos dos situaciones de alumnos de la escuela y sus familias. También se encargan

de las coordinaciones y articulaciones con los actores de la escuela, de las organizaciones barriales y de salud, entre otras.

### **Objetivos de la práctica en la escuela**

Los objetivos de la práctica tienen dos vertientes. La primera está relacionada con el trabajo con los actores de la escuela. La finalidad es poder colaborar en la comprensión de la situación cognitiva y afectiva de los niños, buscando que, a partir de una mirada integradora, la familia y los docentes comprendan los diversos aconteceres que atraviesan al niño para apoyarlo en las posibilidades de cambio.

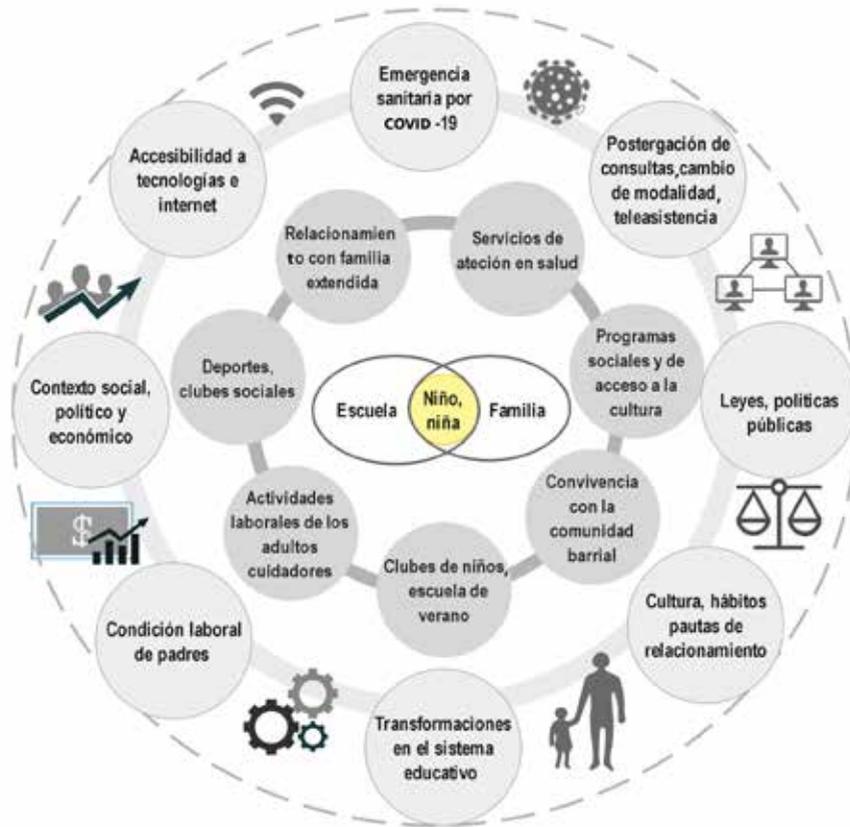
La segunda finalidad se relaciona con los objetivos formativos de los estudiantes de Psicología, los cuales son: comprender las situaciones, apelando a herramientas conceptuales de forma crítica; aprender y diseñar estrategias de intervenciones; utilizar las herramientas técnicas adecuadamente; demostrar habilidades en la realización de informes y comunicación institucional; mostrar actitud y reflexión ética; adquirir y dar cuenta de responsabilidad profesional ante los usuarios, compañeros y actores institucionales.

### **Presentación de la experiencia**

Para presentar y analizar el trabajo desarrollado en el 2020, se parte de la idea del modelo ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner en 1987 (citado por DE TEJADA LAGONELL, 2014, p. 5). Este es utilizado como teoría explicativa del desarrollo humano y sostiene que el individuo se desarrolla en interacción con el contexto. El día a día de la persona se torna un aspecto fundamental y es designado como «ambiente ecológico». Se entiende por esto un entorno en donde «se participa de manera activa y protagónica, se ejerce un rol, se establecen interacciones afectivas y de comunicación con los otros, y se ejecutan actividades que permiten el intercambio de oportunidades y experiencias necesarias para avanzar en el desarrollo evolutivo». (DE TEJADA LAGONELL, 2014, p.5).

El ambiente ecológico está conformado por sistemas que se interconectan, desde los más próximos al individuo, como puede ser la familia o la escuela, hasta las condiciones sociales, económicas y culturales, que tienen incidencia en el desarrollo humano. Este modelo explicativo es útil para comprender la multiplicidad de dimensiones y entornos cercanos a los niños, y su influencia en el desarrollo. Para este trabajo, se incluye un

esquema aplicado al grupo de niños con los que se trabajó en el 2020, con el fin de desarrollar el análisis de la experiencia, tomando en consideración los distintos sistemas y su interrelación con las problemáticas que se presentaron en el espacio clínico.



### Metodología de trabajo

Las prácticas en la escuela comienzan habitualmente en el mes de abril y finalizan en diciembre. Durante el 2020, debido al contexto sanitario y la suspensión de las clases presenciales, se pudo comenzar a trabajar con niños y familias recién en el mes de julio. La extensión de las intervenciones depende de diversas condiciones, pero en la mayoría de los casos van de seis a dieciocho encuentros, finalizando en diciembre.

Estas comienzan con la realización de un diagnóstico de situación. GARCÍA

ARZENO (1993) describe las etapas que conlleva este proceso. Un primer momento se da cuando se produce el pedido del consultante. En este caso, las derivaciones provienen generalmente de las maestras, pero en algunos casos lo solicitan directamente las familias o El Abrojo.

Desde el Servicio se coordinan entrevistas con cada maestra para profundizar en las características de cada niño. También se acuerda día y hora para realizar la intervención semanal.

Seguidamente, se desarrollan las entrevistas iniciales con familias, GARCÍA ARZENO (1993) plantea que en la primera entrevista con referentes familiares es importante conocer la historia del individuo y de la familia. Interesa conocer el rol que cada uno parece desempeñar con el hijo, y las fantasías sobre el origen y la posible resolución de la problemática que se presenta en la consulta. También se debe destacar la importancia de observar, durante el primer encuentro, el nivel de angustia y de preocupación que les provoca lo que está pasando.

Luego de que se explicita el encuadre de trabajo, se procede a firmar el consentimiento informado con los padres. Durante el proceso con los niños también se recurre al trabajo con las familias en algunas ocasiones. Al finalizar la intervención, se coordinan entrevistas de devolución.

La metodología de trabajo con niños es diversa, se utilizan distintos recursos que permiten el despliegue de la comunicación y la aproximación a la subjetividad de cada niño, en la que se posibilita la comprensión de cómo viven y experimentan la realidad, tanto en el ámbito familiar como escolar. Para ello se trabaja con los fundamentos teóricos de la psicología clínica infantil, considerando la entrevista de juegos como técnica principal, ya que posibilita y favorece la expresión, mediante grafismos y dramatizaciones, como forma de exteriorizar la angustia y los distintos conflictos (Muniz, 2005, p.18).

También se utilizan test gráficos y temáticos como herramientas para ampliar la comprensión de aspectos más profundos y subjetivos, como la imagen de sí mismo, la representación de su familia y el lugar que ocupa en ella. La expresión mediante el dibujo también permite conocer rasgos que reflejan las características individuales de cada niño: la creatividad, la imaginación y el uso de la fantasía.

El cierre de las intervenciones finaliza con la entrevista de devolución y la entrega del informe psicológico del niño a maestros y familias. En esta

instancia se proponen en conjunto distintas recomendaciones y estrategias que puedan considerarse pertinentes a cada caso. Muchas veces se tienen en cuenta recursos, como el *Verano solidario*, donde los niños pueden llevar a cabo distintas actividades que fomentan su integración y que, además, funciona como centro de contención para ellos cuando las familias se encuentran trabajando.

En el correr del año, además de las intervenciones realizadas, se llevó a cabo un taller, en el que se abordó como temática central el *bullying*. Esta actividad surge a partir de ciertas situaciones relacionadas con dicha problemática, que tenían como partícipes a dos niños de tercer año, quienes concurrían al Servicio. Esta no fue una situación aislada, sino que fueron comportamientos que se vieron de forma grupal en la institución educativa y, por lo tanto, se optó por organizar un taller para trabajar con las clases involucradas.

Se realizó una obra de títeres a modo de apertura de la actividad con el fin de acercar a los niños a la problemática, quienes se mostraron muy atentos y expectantes. Abarcando ambos turnos, fue notoria la mención de situaciones de discriminación referidas al aspecto físico (altura, peso, tono de piel, lentes), las cuales fueron problematizadas y trabajadas en torno al respeto, la aceptación del otro, la diversidad y la necesidad de aproximarse a un adulto ante estas situaciones. Estas quedaron plasmadas al llevar a cabo un «contrato», realizado por ellos mismos, en el cual se comprometían a:

«No pegar, no insultar, no burlarse, no empujar, no decir malas palabras, no callarse, respetar, tratar bien, hacer amigos».

Durante las intervenciones, se trabajó con esta temática de forma individual y se buscaron propuestas creativas para proponerles a los niños. Por ejemplo, en algunos casos se utilizaron mediadores, como cuentos, canciones o imágenes. También se recurrió a actividades de educación emocional como disparador para pensar las relaciones humanas, las situaciones que se presentan en su cotidianidad y el reconocimiento de las propias emociones. Estas actividades comenzaban en el encuentro y pretendían tener una continuidad en los hogares.

Otras de las actividades que se llevaron a cabo durante el 2020 fue la realización de entrevistas a referentes parentales, maestros y maestras para conocer cómo habían vivenciado el año lectivo atravesado por la

pandemia por COVID-19, así como los cambios que supuso en el ámbito educativo. Se consultó en el mes de julio a los referentes familiares de los niños que participaron en las intervenciones acerca de: las vivencias de cada familia con relación a la noticia del brote del virus, la suspensión de las clases presenciales y la adaptación al trabajo virtual, y el vínculo que mantuvieron con la escuela durante las medidas de aislamiento.

Al finalizar el año, se procedió a entrevistar a los maestros para conocer cómo fue su experiencia, sus preocupaciones a futuro y la relación durante el año con los niños y sus familias. Además, se indagó sobre la virtualidad y el retorno a la presencialidad, haciendo énfasis en los pros y contras que fueron emergiendo. Los resultados que se dieron a conocer son una herramienta esencial para problematizar la situación sanitaria educativa y pensar-repensar futuras soluciones ante determinadas situaciones.

### **Impactos de la pandemia Repercusiones en niños y niñas**

Analizando las intervenciones desarrolladas con niños durante el 2020, se pudo observar que la pandemia por COVID-19 afectó a las familias de diversas formas en lo económico, vincular, social y cultural. Varias familias vivieron mudanzas en esos meses debido a las dificultades económicas y el desempleo, lo que generó estrés y angustia en los adultos. La convivencia de los niños con sus entornos familiares los hizo partícipes de estas preocupaciones, las cuales fueron expresadas en el espacio clínico. Asimismo, el confinamiento generó que algunos niños compartieran más tiempo con sus familiares y hermanos, mientras que en otros casos experimentaron sentimientos de soledad.

«Mi madre no tiene , se está quedando sin plata. Por todo esto de la pandemia, todo por los chinos, dicen que todo empezó por un murciélago, que estaba desde antes y porque lo comieron pasó esto.» (Niño de diez años.)

«Para mí, rabia es, por ejemplo, cuando tenés tu casa, alquilás y te dicen que te tenés que ir. Eso te da rabia.» (Niña de doce años.)

«Lo único que hace es dormir, porque trabaja de noche, pero, ¿por qué no trabaja de día?». (Niña de nueve años, refiriéndose a su padre.)

También se pudieron observar consecuencias referidas al relacionamiento entre pares, en el ámbito educativo. Si bien los maestros aseguran que la división en subgrupos les fue de gran ayuda para poder acercarse a la realidad de cada alumno, para algunos niños fue difícil la adaptación y

se pudieron observar sentimientos de soledad, inseguridad y, en algunos casos, conductas agresivas en el relacionamiento.

«Yo le diría que me deje de molestar, y eso. Sin decirle nada, he visto que insulta mucho, que dice palabrotas, y feas, le ha pegado a niñas también.» (Niña de nueve años.)

«Yo y Valentina nos llevamos bien, Agustina está tratando de que nos peleemos (sic) y nos separemos.» (Niña de nueve años.)

«No hay compañero de al lado, ahora los bancos son de uno por el Coronavirus. Yo me siento solo, separado.» (Niño de diez años.)

«No sé. Me hace sentir mal burlarme de mis compañeros.» (Niño de nueve años.)

Si bien pudieron observarse estas situaciones específicas con respecto a la angustia generada en los niños a raíz de la pandemia, en muchos casos no hubo demasiado conocimiento acerca de la situación. Los niños se limitaban a hacer algún comentario acerca de las dificultades ocasionadas por el aislamiento, pero sin poder identificar sus sentimientos con relación a esto. No expresaron miedos con relación a la enfermedad en sí misma, o la posibilidad de contagiarse, lo que sí se pudo observar, con respecto a la situación sanitaria, fue el deseo de volver a retomar sus rutinas habituales en la escuela.

La instancia de educación formal en nuestro sistema educativo es bastante prolongada y se desarrolla en las etapas más vitales de nuestro desarrollo cognitivo, emocional y social. Según la Ley General de Educación (2008), se deben tomar en cuenta los diferentes contextos, necesidades e intereses para que todos los estudiantes tengan acceso a un desarrollo integral. Se plantean las premisas: *aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos*.

ALCALÁ (2001) habla de una triple función de la escuela: la primera vinculada a la enseñanza de conocimientos socialmente valorados, como las matemáticas o la lectoescritura. Otra de sus funciones se vincula con la trasmisión de valores y normas necesarias para la correcta socialización de los niños, mientras que la tercera se relaciona con la urgencia social de generar entornos seguros, en los que los niños puedan desarrollarse personal y socialmente.

En este sentido, la escuela comprende un abanico de modos de ser y hacer que nos constituyen de un modo particular, no solo como ciudadanos, sino

como seres sociales desde nuestros modos más íntimos de actuación e incluso de pensamiento.

Es importante agregar, para este análisis, que esta escuela tiene modalidad de tiempo completo, como ya se mencionó anteriormente, por lo cual representa un espacio donde los niños aprenden, conviven y comparten siete horas y media en la institución. Esta modalidad educativa se promueve para contribuir a la equidad social, privilegiando una formación enriquecida y más completa a aquellos niños que, por sus condiciones de vida, se encuentran en situaciones más desfavorables. En el caso de esta escuela, los niños tienen acceso a diversas actividades, como talleres, recreación, huerta y educación física (incluyendo piscina). También cuentan con la participación de trabajadores sociales, psicólogos y recreadores de El Abrojo, quienes desarrollan trabajos de recreación educativa y talleres, generando énfasis en el trabajo con los niños y familias vulnerables, y funcionando como un nexo entre los diferentes sistemas, por ejemplo, en la realización de trámites de índole social y búsqueda de atención especializada, entre otros.

Por su parte, el Servicio de Psicología de la UDELAR ofrece un apoyo para la comunidad educativa en la comprensión de la problemática del niño vinculada con lo que sucede en la escuela y su entorno familiar.

### **Repercusiones en las familias**

El trabajo con familias puso en evidencia que ciertas problemáticas preexistentes en los hogares se agudizaron durante el 2020. La situación económica de varias familias se vio afectada el pasado año. En algunos casos, los referentes ya se encontraban desempleados y, frente al contexto de pandemia y la suspensión de las clases presenciales, fue difícil conseguir empleo.

«No he conseguido trabajo, antes iba a la feria, pero ahora no quiero exponerme o ir con los gurises ( ) Fue complicado en lo económico, a veces solo tenía harina y, bueno, hacíamos pan con grasa, otro día, rosca. Conseguí por un trueque de una campera unos moldes y otro día hicimos galletitas con formas. No sé, es difícil, pero, según como uno lo encare, proponerles cosas y tratar de llevarla.» (Madre.)

En otros casos hubo varios padres que perdieron sus empleos. Aquellos que los mantuvieron se vieron obligados a dejar a sus hijos sin supervisión en

la casa durante las horas en que habitualmente concurren a la escuela, ya que, por decisiones gubernamentales, una vez retomada la presencialidad, los niños concurren a la escuela solamente la mitad del horario.

«Cuando yo trabajo, los cuida mi madre, pero tiene setenta y ocho años, a veces me llama y me dice: no los aguanto más ( ) El horario de mi trabajo me impide hacer cosas con ellos, solo los deberes de mañana. Ellos duermen toda la mañana, después almorzamos, se aprontan y yo ya me tengo que ir. A veces ellos necesitan más, no tengo los momentos para compartir con ellos, les falta el apoyo de la madre.» (Padre.)

Cabe destacar que se suspendieron las actividades extracurriculares durante la pandemia, como, por ejemplo, aquellas impartidas en el club deportivo con el cual la escuela mantenía un convenio. Además, las posibilidades económicas de las familias y el tiempo disponible no permitieron que los niños pudieran desempeñarse en otras actividades.

«Yo trabajo y el padre también, hay días que llego a las seis de la tarde. Ella no quiere estudiar. Quiere entrar a una academia de baile, que no son baratas, y tenemos que ver para llevarla.» (Madre.)

«¿Y ahora no hacés ningún deporte?

No, porque mi padre no me puede llevar porque trabaja. Era acá en C. y nosotros vivimos en L. ahora.» (Respuesta de una niña de doce años.)

Surgieron también algunas preocupaciones relacionadas con carencias en la atención del sistema de salud. El colapso de las instituciones sanitarias, en razón de la pandemia, provocó falencias en la atención de otros sectores, afectando a aquellos miembros de las familias que padecen enfermedades crónicas, tanto físicas como psicológicas.

«Mi hija trabajaba en un residencial, pero con la enfermedad ya no puede. Yo trabajo en casa, cosiendo. Con el (sic) COVID no hemos conseguido que la atiendan, está sin tratamiento desde enero, está sufriendo.» (Abuela.)

También se presentaron dificultades en el acceso a servicios de salud mental, lo cual afectó a hijos adolescentes de algunos referentes, quienes plantearon esta preocupación y buscaron orientación psicológica desde el Servicio de Psicología de la escuela.

«Nicolás va y viene, y ahora lo que pasó es que está con episodios de convulsiones. Fui con él a hacer estudios y no tiene nada. Dicen que es psicológico, estuve averiguando, pero en la sociedad no están dando fecha. Lo que pasa es que yo no sé qué hacer, porque él es muy cerrado, no habla

nada. Cuando venía a la psicóloga de acá yo me acuerdo que me dijo que le costaba hablar con él. No fue como con Ana o Miguel que yo noté pila de cambios.» (Entrevista a madre, refiriéndose a su hijo de catorce años quien ya no concurre a la escuela.)

El sector de salud no estuvo exento de incertidumbres al inicio de la pandemia y, si bien con el paso del tiempo los procedimientos frente a los casos de COVID positivo fueron perfeccionándose, la crisis inicial dejó como consecuencia la vivencia de situaciones angustiantes para algunas familias.

«El 17 de marzo se agarra fiebre y estuvo siete días con fiebre. Llamamos a la emergencia y vinieron como unos astronautas vestidos. Ella tenía algo en la garganta y empeoró, seguía con fiebre. La doctora le dijo que tenía COVID-19, hicieron todo el protocolo mal. El hisopado le dio negativo. Le quemaron la ropa cuando llegamos, le dejaban la comida en la puerta y le pasaban el termómetro de lejos. El xxx (prestador de salud) fue cualquier cosa, la hicieron pasar mal. Al final era mononucleosis y estuvo en quietud dos meses. La doctora dijo delante de ella que estaban frente a un(a) COVID-19 y ella se asustó.» (Madre.)

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, con colaboración de UNICEF, realizó los llamados *serie COVID-19 de documentos de políticas públicas*, para contribuir al debate con un énfasis particular en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. El documento número 20, publicado en agosto del 2020, lo escribió la profesora Sandra GARCÍA JARAMILLO y se titula *COVID-19 y Educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*.

En el documento se plantea que a la crisis económica sufrida en varios hogares se le suma una situación de salud pública, en la cual las familias se encuentran expuestas al posible contagio de alguno de sus miembros. El choque de estas situaciones, sumado a la incertidumbre y el confinamiento, genera elevados niveles de estrés que repercuten negativamente en la capacidad de los padres para ejercer sus prácticas como tales y que puede suponer un riesgo para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños (GARCÍA JARAMILLO, 2020, p.13).

Lo expresado por la autora sobre los niveles de estrés generados en las familias se puede relacionar con otro aspecto observado en el trabajo de

campo: el aumento de la violencia intrafamiliar y social. La suspensión de las clases presenciales supuso un mayor tiempo de convivencia intrafamiliar, lo cual expuso a los niños a situaciones violentas que afectan su bienestar emocional, generando preocupaciones que pudieron expresar en sus espacios individuales.

Algunos testimonios que lo reflejan:

«Quiero que mis papás se dejen de pelear. Soy sincera, ¿no? Necesito tener paz en mi casa. Porque no tenemos paz con mis hermanos.» (Niña de doce años.)

«Sí, yo acompañé a mi abuela con mi tía hasta allá abajo que estaba la policía, pero a mí no me gusta eso. Mi prima, cuando se pone nerviosa, tira todo y mi abuela casi se desmaya. La policía le revolvió toda la casa, pero no encontraron nada y por eso lo dejaron libre. Por eso mi padre se quiere ir para xx, porque no quiere que veamos más estas peleas.» (Niña de doce años.)

«Cuando mis padres se pelean, por ejemplo, no me gusta, pero no les digo nada. Una vez estaba llorando y, no sé por qué, me acordé que mi perra se había muerto y lloré por eso también.» (Niña de nueve años.)

«No, porque mis padres se viven peleando y, cuando mi madre se enoja, empieza a tirar cosas, y yo y mi hermano nos vamos por ahí porque no nos gusta eso.» (Niña de doce años.)

Fue posible comprobar que la falta de la escuela durante los primeros meses del año tuvo consecuencias para la cotidianidad de los niños y sus familiares.

### **Repercusiones en la institución escolar**

La escuela, además de constituirse como una institución para el aprendizaje, resulta un lugar protector para muchos niños en situaciones vulnerables. El contacto diario con los estudiantes coloca a los maestros en una posición privilegiada para detectar cualquier tipo de situación que vulnere el bienestar físico y psicoemocional del niño. GARCÍA JARAMILLO (2020, p.12), plantea que «el cierre de las escuelas, sumado al confinamiento de los niños y adolescentes en sus hogares y la presión de los padres por el deterioro de la situación económica, aumenta el riesgo de violencia y maltrato».

El enfoque ecológico le otorga a la escuela un rol protagónico, ya que funciona como sostén desde sus diversos actores. Cuando la escuela cerró

sus puertas al inicio de la pandemia, esta función de sostén pareció quedar a la deriva, generando incertidumbre y ansiedad ante la suspensión de la presencialidad. Se pudo observar en la mayoría de las maestras que el cambio de modalidad hacia la virtualidad implicó un proceso de aprendizaje acerca de la utilización de las plataformas ya que, si bien este recurso existía previamente, era poco utilizado en el aula.

«Primero, mucha incertidumbre, inseguridad a lo que se venía y miedo a lo nuevo. Yo, como maestra de primero, decía: “los chiquititos de primero, ¿qué van a hacer?”, no tenían las tablet(s), yo nunca había incursionado en trabajar de esa forma.» (Maestra de primer año.)

«La interrupción fue con angustia, inseguridad, incertidumbre y, para retomar con clases virtuales, tuve que ponerme a investigar y estudiar muchísimo porque yo no manejaba las plataformas. Tuve que buscar tutoriales y empezar a crear actividades, buscar y ver de dónde sacaba porque no manejábamos, era muy poco lo que usábamos de la virtualidad. Después explicarle a A, mi paralela, cómo funcionaba con videollamadas, mostrándole al mismo tiempo “tocás acá, tocás allá, haces esto”. Aprendiendo y enseñando.» (Maestra de tercer año.)

Sin embargo, paulatinamente, se encontraron las herramientas para traspasar las fronteras de los salones de clase, llegando a los hogares de las familias de modo virtual, a través de videoconferencias, llamadas, videos y mensajes. Se pudo ver un esfuerzo por parte del equipo docente para conectarse con sus alumnos, a partir de los recursos con los que contaba cada familia. En aquellos casos en que, por diversas circunstancias, los niños no podían conectarse desde la virtualidad, se brindaron fotocopias con actividades para que los padres retiraran en la institución, junto con las viandas de alimentación diaria.

«Lo que a mí me sirvió con ellos del WhatsApp fue en varias cosas. Primero porque trabajé con ellos directamente. Hubo gente muy capaz que yo les ponía tareas aparte para estimularlos y después estaba ese que le costaba mucho que yo le escribía solo a él. Y le iba explicando paso a paso.» (Maestra de quinto año.)

La efectividad de las estrategias utilizadas por los maestros requirió, en muchos casos, del apoyo de los adultos cercanos a los niños para la realización de las tareas.

En este sentido, el texto de MONREAL y GUITART (2012) plantea que

Bronfenbrenner sostiene que la escuela progresivamente se ha ido aislando de la comunidad y del hogar, generando repercusiones en el funcionamiento y la relación con el entorno, así como en la conducta y desarrollo de los niños y niñas.

En las sociedades industriales modernas es más difícil que padres/madres y maestros/as se conozcan, emprendan actividades conjuntas, compartan información sobre los niños/as ( ) ya que desaparecen las escuelas de barrio y las sucedáneas son más impersonales, grandes y alejadas de las personas. (MONREAL, GUITART, 2012, p. 89.)

En este sentido, el 2020 supuso un cambio con relación a lo planteado por los autores, ya que muchas familias se vieron en la necesidad de involucrarse más con la institución escolar para lograr una continuidad en el proceso educativo. El cambio de modalidad hacia lo virtual generó desafíos para los maestros en lo técnico, y también en lo relacional y afectivo, presentando algunos obstáculos que las maestras expresaron en su reflexión sobre la experiencia.

«Algunos papás no saben manejar un Word, a veces es más fácil enseñarle(s) a los niños. Aunque los niños manejan lo que es el juego, redes sociales, pero lo que es trabajar en un Word, usar el teclado, esas cosas no las sabían, esas cosas después en la presencialidad se reforzó la enseñanza del uso de la tecnología como una herramienta de trabajo, no como juego.» (Maestra de tercer año.)

Se puede destacar como un aspecto positivo planteado por los maestros en las entrevistas que, pese a las circunstancias pandémicas, la mayoría de alumnos y sus familias tuvieron una comunicación recíproca con ellos, beneficiando los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños.

«Sí, reconozco que hubo mucha ayuda de muchas familias, que hubieron (sic) cosas que, si los padres no los hubieran ayudado, ellos no las podían hacer ( ) muchos padres que se sentaban con los gurises y ellos mismos me escribían “maestra, explíqueme, que yo le estoy explicando”.» (Maestra de quinto año.)

Se manifestaron, a la vez, situaciones contrarias a lo deseado, ya que algunos maestros que eran nuevos en la institución, y no conocían a las familias desde años anteriores, encontraron dificultades para establecer un vínculo que les permitiera conocer el entorno familiar de los niños.

«Y se pierde el contacto de conocer, yo, por ejemplo, a los gurises los conozco, pero a las familias, viste que a veces el niño tiene dificultades o a veces los ves un poco retraído(s), pero hablando con la gente ya te hacés una idea de por dónde puede venir la mano, pero, al no poder tener esa instancia, y ahora menos porque no podemos entregar ni siquiera boletines, ni venir padres, ni actos, ni nada.» (Maestro de cuarto año.)

Alicia SANZ VELASCO (2012) explica la importancia que tiene la participación de la familia en la escuela en función de tres aspectos: razones sociales o sociopolíticas, razones de enriquecimiento personal y afectivo, y razones educativas-pedagógicas.

En cuanto a las razones sociales, afirma que es importante que los padres o referentes tengan conciencia de que forman parte de la escuela. Al ser esta una escuela pública, pasa a ser de todos. Sobre las segundas razones, enriquecimiento personal y afectivo, plantea que el hecho de que estos participen en la escuela les enseña a los niños una actitud responsable, colaborativa y de respeto mutuo. Por lo tanto, funciona como un ejemplo para sus hijos, teniendo en cuenta que estos no solo son educados desde la escuela, sino también desde el accionar de su entorno familiar. Respecto al último grupo, el de las razones educativas-pedagógicas, se propone que la escuela y la familia deben actuar coherentemente, complementándose entre ellas para que esto pueda ser vivenciado por el niño como un aprendizaje apropiado.

### **Aprendizajes y desafíos**

El análisis de la experiencia recorrida en el 2020 puso al descubierto con mayor claridad aquellas dimensiones que la escuela sostiene. La situación de emergencia sanitaria visibilizó las carencias de los sistemas de los que los niños forman parte. Desde el ámbito educativo, las transformaciones que supuso el cambio de modalidad de enseñanza-aprendizaje implicaron movimientos tanto para los maestros como para las familias, dando lugar a modos de funcionamiento y estrategias diversas.

Esta nueva dinámica demandó una mayor disponibilidad de parte de las familias para acompañar este proceso, el cual no pudo ser sostenido por la mayoría, debido a las complejidades a las que se enfrentan en los diferentes ámbitos que afectan su cotidianidad: cambios en la condición laboral de padres, dificultad en el acceso a recursos materiales y tecnológicos, y la falta de acompañamiento por parte de figuras adultas para realizar las tareas escolares.

Las dificultades económicas y laborales redujeron la posibilidad de establecer vínculos que sostengan el proceso educativo. La situación en estos hogares impulsó a los niños a ocupar roles que no corresponden a su edad; se enfrentaron a responsabilidades que les preocupaban e impedían enfocarse en las actividades escolares. Por esta misma razón, muchos niños transitaron la virtualidad sin la presencia de un adulto que los acompañara y muchos otros estuvieron desvinculados durante el lapso en que la presencialidad no era posible.

Desde la institución educativa hubo preocupación por lograr la continuidad de los aprendizajes, intentando mantener una cierta «normalidad» en el desarrollo de los programas y contenidos escolares. Sin embargo, la compleja situación de incertidumbre laboral y afectiva de las familias dificultó la implementación de estrategias en conjunto para un «aprendizaje en el hogar». Con relación a esto, se implementaron un conjunto de políticas públicas para amortiguar los cambios y mantener los servicios que tenían los niños en su escuela, además de impulsarse aquellas ya existentes como el Plan Ceibal y la utilización de la plataforma CREA. En lo estatal, la entrega de viandas y tickets de alimentación sirvió como apoyo para las familias, así como también las iniciativas propuestas por parte de la comunidad y los actores sociales de la institución educativa dedicados a la entrega de canastas y materiales escolares.

Desde nuestra experiencia en el Servicio, en este contexto de crisis sanitaria y social, se pudo destacar la importancia que tiene su función para la institución educativa, funcionando como sostén psicoemocional de los niños, y articulando el trabajo con las familias. La atención ofrecida en la escuela resulta accesible para las familias, lo que favoreció el desarrollo de las intervenciones. Además, el trabajo en conjunto con maestros y técnicos durante el 2020 da cuenta de la importancia de promover equipos interdisciplinarios para conocer los contextos y realidades de los niños, y pensar acciones de apoyo para las familias.

En este sentido, se plantea como aspecto a mejorar, en el abordaje clínico del equipo, poder hacer énfasis en el trabajo sobre los efectos de la pandemia desde las vivencias de los propios niños, teniendo en cuenta que han surgido durante este año otros factores que no fueron tan relevantes durante el 2020, como por ejemplo, el aumento exponencial de casos positivos de coronavirus, así como de las muertes por la enfermedad. Además, ya pasado

un año, han tenido más tiempo para procesar esta situación novedosa y disruptiva, por lo cual es posible que aparezca en ellos un nivel mayor de conocimiento con respecto a la pandemia.

El trabajo desarrollado con niños y familias en el ámbito escolar durante el 2020 fue una experiencia pedagógica impactante. La posibilidad de realizar la práctica en este contexto permitió reconocer algunos de los efectos que ha generado la pandemia en la educación. Las transformaciones que sufrió el sistema educativo a partir de la suspensión de las clases presenciales y el proceso de reinicio en etapas, requirieron del esfuerzo de maestros y familias para encontrar formas de asegurar la continuidad en el proceso educativo de los niños. Esta adaptación también se vio reflejada en el trabajo desarrollado desde el Servicio. En lo formativo, una de las particularidades del pasado año fue el adquirir la capacidad de no limitarnos a los encuadres preestablecidos, sino moldearnos-adaptarnos a las posibilidades que emergieron, por lo que fue necesario una cierta flexibilidad para el «encuentro». Se tornó indispensable poder pararnos desde una postura distinta a las tradicionales, en las que se propone un encuadre más estructurado.

En palabras de RODRÍGUEZ NEBOT (2004, p.35) « nos lleva inevitablemente a instrumentar una modalidad de pensamiento y de acompañamiento de estas subjetividades y adaptarnos a una conformación determinada». Al igual que el resto de los actores de la institución escolar, el equipo de psicología se vio afectado y necesitado de buscar e improvisar recursos que hasta ahora no habían sido utilizados.

Por esta razón, el encuadre de trabajo se vio modificado en varias ocasiones, ya sea por el uso de tapabocas o porque la disponibilidad de espacios dentro de la escuela se vio disminuida en función de la reducción del horario escolar. Ejemplo de esto fue el tener entrevistas o encuadres tan variables y cambiantes como vernos un día en el salón y otro en el patio. Por este mismo motivo, y en adición al cierre del anexo de la Facultad de Psicología, se implementó por primera vez en el Servicio la teleasistencia para aquellos padres que no pudieron asistir a las entrevistas en horario escolar. También se utilizó este recurso en el caso de un niño que, por motivos de salud, no pudo concurrir a la institución durante cierto período de tiempo.

Se pudo observar que estos cambios generaron resultados favorables en los niños, y en muchos casos dieron lugar a intervenciones novedosas que

no hubieran sido consideradas desde un encuadre más fijo. Por ejemplo, al llevar a cabo la entrevista en el aula de clase, se pudieron poner en juego distintas formas de ser y estar en el espacio por parte de los niños, quienes se mostraron más predispuestos, con mayor soltura y más conversadores. En lo afectivo, muchas de las realidades familiares abordadas generaron movilización en las estudiantes por enfrentarse a situaciones como violencia intrafamiliar, abuso sexual, violencia de género, consumo problemático de drogas, intentos de autoeliminación, suicidios, depresión y *bullying*, entre otras. El trabajo con niños y niñas en contacto directo con su realidad visibilizó cómo estas problemáticas los afectan de diversas maneras. Las intervenciones desarrolladas permitieron afirmar aprendizajes teóricos a través de la experiencia.

Uno de los aprendizajes fue reconocer el peso que tiene para los niños la imagen que sus referentes les devuelven sobre sí mismos. A través de las intervenciones pudimos enfrentarnos a los efectos que tienen ciertas valoraciones que se hacen sobre los niños desde el núcleo familiar. Se pudo ver en algunos casos sentimientos de inferioridad, de inadecuación y de falta de confianza en sí mismos. Aspectos que se vieron reflejados en las dificultades en el desempeño escolar.

Otra de las problemáticas que se pudieron valorar fueron las consecuencias que generan, en los niños y las familias, el peso del psicodiagnóstico y el etiquetamiento cuando son tomados como determinantes absolutos de las capacidades de los niños y no como una etapa particular dentro de su desarrollo. En estas situaciones se produce una identificación del niño con ese rótulo, lo que lo deja imposibilitado para correrse de ese lugar en el que fue colocado. Por ello, es fundamental conocer el entorno y trabajar con las familias y maestros para comprender el significado de ciertos fenómenos y conductas en los niños que pueden ser la expresión de realidades familiares, sociales, económicas y/o culturales.

En este sentido, desde el Servicio se procuró trabajar con los niños y su entorno para afirmar su confianza, y reconocer sus capacidades y potencialidades. El abordaje de atención en la escuela permite una imagen más completa de cada niño, tanto en su desempeño como en los vínculos, sus intereses y predisposiciones.

Los efectos que se generaron en los niños en el ámbito académico en el pasado año se relacionan con la desigualdad de oportunidades en

el acompañamiento de adultos disponibles, espacios habitacionales adecuados, tecnologías y motivación. Es por ello que se torna necesario repensar el rol de la escuela de tiempo completo para la vida de estos niños, y la importancia de generar articulaciones con otros saberes y actores sociales, a fin de atender las necesidades de estos en acciones futuras.

Frente a las circunstancias actuales, se torna necesario generar oportunidades de intercambio para el desarrollo de políticas públicas que vinculen la educación con la salud. Se considera importante a partir de esta experiencia revalorizar el trabajo de los diferentes servicios de extensión universitaria que ofrece la Facultad de Psicología. Los servicios de extensión cumplen funciones importantes para las comunidades donde se desarrollan y también para los estudiantes de grado que realizan sus prácticas año a año. En lo grupal, la experiencia vivida durante el 2020 permitió el fortalecimiento de la actitud ética, clínica y extensionista, así como de la autonomía en el quehacer profesional.

Referencias bibliográficas:

ALCALÁ, M. (2001). «La triple función social de la escuela obligatoria». *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 5-14. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/revista/833/A/2001>>.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY (2008). *Ley 18.437: Ley General de Educación*. Montevideo: IMPO. Recuperado de <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>>.

DE TEJADA LAGONELL, M. (2014). «La escuela desde una perspectiva ecológica». *Enl@ce. Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 5(9), 1-16. Recuperado de <[http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Enfoque\\_ecologico\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Enfoque_ecologico_en_la_escuela.pdf)>.

GARCÍA ARZENO, M. E. (1993). *Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

GARCÍA JARAMILLO, S. (2020). «COVID-19 y educación primaria y secundaria:

repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe». PNUD. PNUD, UNICEF. Recuperado de <[https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis\\_prevention\\_and\\_recovery/COVID-19-y-educacion-primaria-y-secundaria--repercusiones-de-la-.html](https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/COVID-19-y-educacion-primaria-y-secundaria--repercusiones-de-la-.html)>.

MARTÍNEZ, E., RAMA, B., MOSCA, A., GÓMEZ, G., GARCÍA, S., y FALERO, S. (2004). *El fracaso escolar: un enfoque preventivo*. Montevideo: UDELAR-CSIC.

MARTÍNEZ, E. RAMA, B., VALDEOLIVAS, C., MOSCA, A., GÓMEZ, G., FALERO, S. GARCÍA DÁVILA, S. y CAMBÓN, V. (2006) *La integración en la escuela: desafíos e interrogantes. Investigación, comunicación y procesos de aprendizaje*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, la Niña y del Adolescente, Organización de los Estados Americanos.

MONREAL, M. G., y GUITART, M. E. (2012). «Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner». *Contextos educativos. Revista de educación*, (15), 79-92.

MUNIZ MARTOY, A. (2005) «Conceptualizaciones acerca del diagnóstico y la intervención psicológica. Aportes para un abordaje complejo de la cuestión». En: MUNIZ MARTOY, A. (comp.) *Diagnósticos e intervenciones. Enfoques teóricos, técnicos y clínicos en la práctica psicológica*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

RODRÍGUEZ NEBOT, J. (2004). *Clínica móvil: el socrónálisis y la red*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

SANZ VELASCO, A. (2012). *La participación de las familias en la escuela infantil*. Trabajo final de Maestría en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid. Recuperado de <<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1607>>.



# Atención psicológica por telepsicología. Situación de emergencia social y sanitaria por covid-19. Policlínica Psicológica de la Facultad de Psicología en el Hospital Universitario

PROFESORA ADJUNTA, MAGÍSTER SILVANA CONTINO <sup>1</sup>

AYUDANTE, LICENCIADO PABLO CASAL <sup>2</sup>

## Resumen

La Policlínica Psicológica en el Hospital Universitario de Clínicas «Doctor Manuel Quintela» es uno de los servicios clínicos universitarios más antiguos de la Facultad de Psicología, udelar. Presenta propuestas de prácticas preprofesionales de formación de psicólogos, en el contexto de la extensión universitaria, y da respuesta a las demandas de la población usuaria del hospital, con diversos motivos de consulta. Durante el 2020, en el contexto de la pandemia por covid-19, se realizó una adaptación de herramientas y metodologías, incorporando intervenciones clínicas mediante telepsicología, con el objetivo de mantener la atención y compromiso profesional con la ciudadanía, y de aportar una formación de profesionales sensibles a la situación. Esto convocó a una reflexión sobre las nuevas prácticas que genera este dispositivo, sus antecedentes, sus alcances y limitaciones, desde la teoría y la técnica, incluyendo las dimensiones éticas pertinentes. También sobre la transmisión y enseñanza de la clínica en este contexto y el modo a distancia. Se destacó un acercamiento a poblaciones antes inaccesibles por cuestiones geográficas y/o simbólicas, incluyendo consultantes del interior del país y adolescentes en situación de reclusión institucional. Por otro lado, se encontraron dificultades en torno a la estrategia clásica desarrollada en la atención de determinados motivos de consulta (violencia doméstica, consumo de sustancias), en la que el trabajo en red, y con los recursos y equipos de territorio, cobró un renovado protagonismo.

**Palabras clave:** *Telepsicología, psicología clínica en emergencia sanitaria, extensión universitaria en clínica.*

<sup>1</sup> Magíster en Psicología Clínica. Docente grado 3 del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología. Encargada de la Policlínica Psicológica de la Facultad de Psicología, en el Hospital Universitario, udelar.

<sup>2</sup> Licenciado en Psicología. Docente grado 1 del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, docente del equipo de recepción de la Policlínica Psicológica de la Facultad de Psicología, en el Hospital Universitario, udelar.

## **Introducción**

La Policlínica Psicológica en el Hospital Universitario Doctor Manuel Quintela es uno de los servicios clínicos universitarios más antiguos de la Facultad de Psicología, Universidad de la República (udelar). Se crea con el Plan de estudios 1988 del Instituto de Psicología de la Universidad de la República (ipur), dentro de las propuestas de servicios para cuarto y quinto ciclo de la carrera de Psicología. Con la incorporación del Plan 2013 en la formación de grado de la Facultad, la Policlínica pasa a integrar la oferta de prácticas y proyectos del módulo metodológico para el Ciclo de Formación Integral y el Ciclo de Graduación de la Licenciatura en Psicología. Es un servicio clínico universitario que presenta propuestas de prácticas preprofesionales en el contexto de la extensión universitaria (eu) en clínica, y tiene una estructura académica que da respuesta tanto a las necesidades de formación en clínica de los psicólogos, como a las demandas de la población usuaria del Hospital de Clínicas, incluyendo a aquellas personas que consultan por atención psicológica de forma directa a la sede central de la Facultad de Psicología.

El grupo docente, cuyo anclaje en la Policlínica sostiene las prácticas preprofesionales anteriormente mencionadas, pertenece al Instituto de Psicología Clínica de la Facultad y está conformado actualmente por tres equipos de recepción de consultas y cinco dispositivos de atención psicológica especializados. Estos últimos se componen de dos dispositivos de intervenciones terapéuticas psicodinámicas con objetivos y tiempos limitados, uno en intervenciones psicoterapéuticas de carácter cognitivo-conductual, uno de intervenciones especializadas en duelos y crisis suicidas, un dispositivo en intervenciones en salas del Hospital con residentes de psiquiatría de la Clínica de Psiquiatría de la Facultad de Medicina (udelar), y dos equipos de evaluación psicológica en el grado y posgrado. El diseño de la presente estructura académica contempla la enseñanza y el aprendizaje de los futuros psicólogos para las intervenciones clínicas en psicología dentro del Sistema Nacional Integrado de Salud (snis), principalmente en el contexto del segundo nivel de atención que incluye al Hospital Universitario, así como para la aplicación del Plan de Prestaciones en Salud Mental (ppsm) y la Implementación de la nueva Ley 19.559 en salud mental.

El rol docente de enseñanza-aprendizaje de la psicología clínica en la eu, dentro de la Policlínica Psicológica, es entendida desde el ejercicio directo en situación de consulta, en el marco de tareas docente-asistenciales

dentro del Hospital Universitario. Para ello, se lleva adelante una propuesta docente con un encadre epistemológico de carácter integral, interdisciplinar e intersectorial, en el contexto de la misma eu, donde el abordaje de las complejas situaciones de las que se hace cargo tienen lecturas y diseños estratégicos clínicos complejos.

Por lo tanto, en la Policlínica se trabaja desarrollando prácticas integrales inherentes a la noción de salud integral (Saforcada, 1999), con propuestas de prácticas preprofesionales de grado y de posgrado (especialización), en las que se tiene como eje rector el trabajo interdisciplinar (psiquiatría, trabajo social y otras disciplinas médicas) e intersectorial (coordinación con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales, así como con los prestadores de salud de asse o el mutualismo), que implican el basamento de la acción, en el contexto de la eu, de dichas prácticas clínicas en psicología (Contino, 2020).

Al decir del ex rector Arocena (2011), la Universidad resulta eficiente siempre que sus conocimientos y prácticas «fuera de las aulas» logren el mayor beneficio para la sociedad en su área de acción, con el menor costo en comparación con la aplicación de otras alternativas. La efectividad estaría dada por la utilidad de sus intervenciones y la aplicación de los conocimientos generados en retroalimentación con su accionar.

La contribución universitaria al valor de la equidad consiste en que el conocimiento pueda estar a disposición de todos los sectores sociales, en la medida de sus necesidades específicas. Así lo expresa Arocena (2011) cuando declara a la udelar «socialmente comprometida con los sectores más postergados», y atenta a las inequidades sociales para lograr un conocimiento crítico frente estas. Esto implicaría la necesidad de prácticas eficaces originadas desde la Universidad en el camino de beneficiar a todos por igual. Impulsa la capacidad de responder asertivamente a las demandas de los sectores de la población vulnerable, con una actitud política, tanto de diseño de estrategias de abordaje e intervención como de medidas preventivas, a partir de la pertinencia de diagnósticos sociales. El compromiso de los docentes universitarios consiste en formar sujetos comprometidos con la realidad del país (Burghi, Contino, 2013; citado en Contino, 2017).

Recogiendo lo anteriormente planteado, el docente universitario no solo debe apuntar al mayor grado de profesionalismo posible por parte del estudiante,

sino también, por estar inmerso en una formación terciaria, debe impartir una postura de compromiso social ético y de calidad con la población e instituciones a las que atiende (Brovetto, 1994; citado en Contino, 2020). Esta lógica de «aprender haciendo» implica necesariamente un contacto directo con el medio donde estudiantes y docentes se encuentran, dando lugar a la integración de lo aprendido hasta el momento, con posibilidades de cuestionamiento y discusión horizontal, en la búsqueda constante de información e instrumentos para abordar realidades diversas. De igual manera, al dialogar con otras disciplinas, se considera el modo de orientar una respuesta a una pregunta o problema, ya que estos deben ser pensados como complejos. Junto a esta búsqueda crítica ante lo ya conocido, lo sabido y la realidad, se genera un sesgo de conocimiento nuevo (investigación). Fortalecer líneas de investigación en el enlace con la eu y la enseñanza son los pilares de la integralidad universitaria (Contino, 2017).

La psicología contemporánea se ha desarrollado desde una postura de compromiso con la sociedad, de la cual forma parte. Este punto, sumado a una realidad actual en la cual se da la masificación y accesibilidad del manejo de instrumentos de comunicación a distancia, lleva a una necesidad por parte de los psicólogos de poner en marcha una amplia variedad de dispositivos de competencia, como diferentes formas de desarrollarse e intervenir frente a situaciones ambientales, sociales y económicas diversas. Ello ha facilitado que se desarrollen estrategias de adaptación a cambios socioculturales, con creatividad e innovación, explorando nuevas formas de acceso a la atención psicológica que implican metodologías a distancia (Ramos Torio et al., 2017).

En el marco de las medidas sanitarias tomadas por el Gobierno nacional, en función de la pandemia del covid-19 y el compromiso universitario con la sociedad en este sentido, la Facultad de Psicología instrumentó una serie de acciones que atendieran las problemáticas psicosociales vinculadas a los efectos del distanciamiento social y confinamiento que afectaron la vida de la población uruguaya.

La presente situación hizo que la udelar, en general, y la Facultad de Psicología, en particular, se pusieran a disposición de las nuevas necesidades de la sociedad. Por ello, desde la Facultad, se instrumentaron cursos de carácter virtual para el primer y segundo semestre del año. Además, la Policlínica Psicológica, al mantener sus prácticas clínicas, orientó la atención de

los consultantes en este nuevo contexto. La asistencia tradicional de la presencialidad quedó suspendida, pero el compromiso ético con la población de nuestro país, y el compromiso como docentes universitarios de prácticas clínicas en psicología, llevaron a que se pensara la instrumentación de dispositivos de teleasistencia, básicamente la telepsicología.

Se entiende a la telepsicología como el uso de tecnologías de la información y comunicación a corta y larga distancia, sincrónicas o asincrónicas, con el fin de prestar servicios psicológicos. El empleo de medios tecnológicos contribuiría al desarrollo de las funciones y competencias del psicólogo, incluyendo elementos de atención, evaluación, intervención, prevención, promoción y educación (Olivella López, Cudris Torres y Medina Pulido, 2019, citando a Picot, 1998, *apa*, 2013).

Las formas de trabajo en telepsicología pueden ser de carácter tanto sincrónicas como asincrónicas. Dentro de las modalidades asincrónicas están los e-mails, o correos electrónicos, mensajes de WhatsApp, u otros sistemas de mensajería y comunicación a través de redes sociales. Por otro lado, en lo sincrónico de la telepsicología se incluyen las llamadas telefónicas, videollamadas individuales o grupales (WhatsApp, Zoom, Skype) y videoconferencias, entre otros. (Ramos Torio et al. 2017; Olivella López, Cudris Torres y Medina Pulido, 2019; Colombero, 2020).

Como fue mencionado, durante el 2020, la Policlínica Psicológica fue uno de los servicios universitarios de la Facultad de Psicología que mantuvo su atención a la población consultante, adaptando sus herramientas y metodologías desplegadas hasta entonces al nuevo contexto, e incorporando las intervenciones clínicas mediante telepsicología. En el entendido de que el cometido social de la Universidad de la República implica un compromiso atento y ético frente a los cambios en la sociedad, ante la inusual situación sanitaria y social, el equipo docente y los estudiantes en formación, dependientes de la Policlínica, no podían tener una postura de indiferencia. El compromiso profesional con la ciudadanía compelió a estar junto a la gente, y la academia debía aportar con la formación de profesionales sensibles al contexto actual.

## **Antecedentes**

Se consideran como antecedentes relevantes al desarrollo de intervenciones psicológicas mediante medios virtuales en psicología clínica los primeros

intentos realizados en el marco de procesos psicoterapéuticos cognitivo-conductuales. Se toma como un primer hito en el uso de la videoconferencia por parte de Wittson, Affleck y Johnson en el año 1961 (Soto Pérez et al., 2013). En 1966, Weizembaum desarrolla el programa doctor, que simulaba las respuestas de un terapeuta, y con el cual el paciente podía comunicarse a distancia; por su parte, la American Psychological Association (apa) funda en 1980 su División de Medios y Tecnología (Soto Pérez et al., 2013).

Respecto a la aplicación de estos dispositivos en intervenciones clínicas fundamentadas en otros marcos teóricos, los desarrollos más prominentes surgen a inicios del siglo xxi, extendiéndose a las terapias psicodinámicas y otras modalidades de intervenciones y marcos de trabajo (Soto Pérez et al., 2013).

La tendencia actual y futura se inclina a favor de la utilización de servicios de teleasistencia, tanto para el ámbito público como para el privado, mundial o regionalmente, y, en particular, en el contexto de situación de emergencia sanitaria como fue la de la covid-19 en todas aquellas especialidades clínicas, incluyendo la telemedicina.

En países europeos, la telepsicología es una práctica que se viene utilizando desde hace más de diez años. Su aplicación, evaluación y adaptación como estrategia válida para el desarrollo de la psicología enriquece el quehacer profesional, diversifica las estrategias de implementación y muestra la adaptación del uso con los sujetos beneficiarios.

Son escasos en Latinoamérica los estudios empíricos sobre la temática de la telepsicología (Olivella López, Cudris Torres y Medina Pulido, 2019). aunque en países como Colombia, Cuba, Puerto Rico y Panamá el dispositivo se encuentra instalado y es utilizado en situaciones de desastres naturales como formas de acceso a la población para atención psicológica (Rodríguez Díaz, Reyes Estrada y Cepeda Hernández, 2020). Por lo tanto, la masificación de las prácticas en psicología, mediante herramientas telepsicológicas y/o psicoterapéuticas virtuales, ha sido de dimensiones insospechadas en los últimos tiempos, pero no así la producción de investigaciones en torno a dichas herramientas (Colombero, 2020).

En Uruguay, los servicios de ayuda que ha brindado el Estado, tales como la línea vida, la línea Violencia Basada en Género o la línea de Consumo Problemático de Sustancias, son abordajes de la telepsicología en el orden de la telefonía, con un carácter de contención y/o apoyo psicosocial y

psicoeducativo. En marzo del 2020, el Área Programática de Salud Mental, la Administración de los Servicios de Salud del Estado (asse) y la Dirección de Salud Mental y Poblaciones Vulnerables, en el contexto de covid-19, instrumentaron la línea de Apoyo Emocional (Bagatini, Dogmanas, Villalba, Bernardi, 2021).

Las investigaciones relacionadas con el uso de terapias alternativas destacan la telepsicología como un avance en el área. Las intervenciones en trastornos específicos que se presentan de manera prevalente en la población, con relación a la salud mental, suelen instrumentar la telepsicología como una alternativa o posible solución frente a tales necesidades, ya sea a modo de monitoreo o de atención psicológica de costos reducidos. Se suele plantear tanto en casos de trastornos del estado de ánimo como para estados depresivos, ansiosos o fóbicos (Bagatini, Dogmanas, Villalba, Bernardi, 2021).

Respecto al aspecto metodológico se observa que, aparte de los diferentes programas de intervención, no existen propuestas concretas generalizadoras para todas las líneas de abordaje teóricas de validación de estos instrumentos mediados por la telepsicología. Se ha reportado una baja autoeficacia entre los profesionales de la psicología al momento de hacer uso de la telepsicología (Perry et al., 2020). A estas limitaciones documentadas en la literatura se añaden otras barreras estructurales tales como: pobre acceso a internet, alto costo de tecnologías estables para la práctica de la telepsicología y falta de regulaciones para la telepráctica. Sin embargo, hay investigaciones que validan de forma exitosa esta herramienta y otras que la consideran moderadamente efectivas para algunas líneas teóricas y en poblaciones específicas de trastornos. De todas formas, se viene dando una amplia aplicación en el campo de la psicología clínica con la utilización de las tecnologías de la comunicación (Olivella López, Cudris Torres, Medina Pulido, 2019; Perry et al. 2020; Zhongfang, Huibert, Retha y Bockting, 2020). Como señala la literatura académica, se observa un crecimiento importante de la práctica a través de la telepsicología que, frente a la falta actual de parámetros, formaciones específicas y regulaciones, coloca en la figura del profesional de la psicología la responsabilidad de analizar y evaluar las situaciones para delinear un proceder responsable y ético. El éxito o fracaso de estos formatos de trabajo dependerá de la correcta identificación de los pacientes que podrían beneficiarse con este dispositivo, tratando de

garantizar cuestiones trascendentales como la seguridad, la privacidad o la confidencialidad de la información personal, pero, también, el acceso a un servicio de salud mental equitativo, justo e igualitario (Colombero, 2020). Pocos estudios abordan los dilemas bioéticos puestos en juego en estas modalidades de relacionamiento terapéutico y la mayoría de ellos son anglosajones (Olivella López, Cudris Torres, Medina Pulido, 2019; Colombero, 2020), lo que señala la necesidad de una adaptación de tales estudios al contexto latinoamericano.

A modo de síntesis, la investigación internacional sobre la eficacia de dichos dispositivos sigue creciendo y, por el momento, no se han constatado efectos adversos en su aplicación (Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 2018), si bien se señala la necesidad de desarrollos científicos más robustos, que logren comprobar la universalidad de la eficacia del método, incluyendo variables tanto del consultante como contextuales.

## **Metodología**

### **Objetivos**

Frente a la nueva experiencia de atención en salud mental en el contexto de la covid-19, la formación de estudiantes de grado para la atención psicológica por teleasistencia, en el marco de la extensión universitaria en psicología clínica, implicó la desafiante reformulación de los objetivos formativos. El rediseño de estos contemplaba el relevamiento de diferentes fuentes de formación en telepsicología y el adiestramiento de los estudiantes para tal función. Esto permitiría mantener los estándares de calidad que tiene para aportar la universidad frente a situaciones sociales diversas.

### **Objetivo formativo general**

Formar al estudiante del Ciclo de Formación Integral y de graduación de la carrera de Psicología en atención psicológica mediante telepsicología, dentro del marco de la extensión universitaria en clínica, en el contexto de las medidas de distanciamiento y confinamiento social tomadas en la emergencia sanitaria por la pandemia de covid-19.

### **Objetivos formativos específicos**

Determinar e instrumentar parámetros de manejo ético profesional frente a la atención psicológica y al nuevo dispositivo de intervención.

Desarrollar las competencias profesionales en los estudiantes al proporcionar un servicio psicológico a distancia con parámetros de calidad. Reflexionar sobre los aspectos teóricos y técnicos de las intervenciones psicológicas presenciales tradicionales que se ven interpelados por esta modalidad a distancia.

### **Actividades**

Objetivo formativo específico a)

- a1) Relevamiento bibliográfico sobre los aspectos éticos de las telecomunicaciones.
- a2) Intercambio y discusión con los estudiantes de los aspectos éticos profesionales necesarios en toda intervención psicológica y, en particular, en dispositivos de telepsicología.
- a3) Confección por parte de los docentes del consentimiento informado para los usuarios y el compromiso de confidencialidad para los estudiantes adaptados al dispositivo de telepsicología.
- a4) Discusión en el grupo de formación-supervisión con estudiantes sobre los elementos éticos comprendidos en el compromiso de confidencialidad y las consecuencias del desconocimiento y no cumplimiento de estos.

Objetivo formativo específico b)

- b1) Intercambio y discusión en el grupo de formación-supervisión sobre las formas de mantener la confidencialidad y la abstinencia, respeto hacia el consultante.
- b2) Intercambio y discusión sobre la importancia del método clínico en las instancias de telepsicología, en referencia a mantener la empatía con el consultante, considerando el contexto socio cultural y económico.
- b3) Identificar y discriminar de forma operativa las emociones, pensamientos y juicios propios de aquellos pertenecientes al consultante.
- b4) Manejar operativamente la ansiedad y la frustración en la intervención.
- b5) Aceptar los aportes docentes y de los integrantes del grupo, estimulando la participación proactiva para la búsqueda de bibliografía pertinente a las situaciones planteadas.

Objetivo formativo específico c)

- c1) Familiarización con las herramientas y plataformas digitales que se

instrumentan para el encuentro con el consultante (videollamada de WhatsApp, Zoom, uso de cámaras y micrófonos, resolución de problemas de conectividad a internet).

c2) Reflexión sobre la importancia de los conceptos teóricos del encuadre interno y la escucha clínica, como los elementos del método clínico que cobran protagonismo con los nuevos dispositivos.

c3) Cuestionamiento y reformulación sobre los aspectos del encuadre externo (locación desde donde se realizará la videollamada, su duración, roles de los distintos participantes) que pudiesen afectar la atención brindada.

c4) Consideración de las posibles dificultades de consultantes y/o estudiantes en disponer de espacios aislados y tranquilos para realizar la videollamada, lo que genera nuevas implicancias en el concepto de intimidad, confidencialidad y mantención del secreto profesional.

### **Implementación**

Las condiciones que se generan en el transcurso de la pandemia por covid-19 están asociadas con repercusiones en la salud mental y en la salud general, entendida esta desde un sentido integral (Saforcada, 1999). Si bien habitualmente constituye un reto acompañar la formación clínica de futuros profesionales, en este nuevo contexto de la virtualidad, se suma la dificultad de implementar una formación de psicólogos en clínica con dispositivos hasta el momento no manejados en el ámbito académico en la Udelar.

Durante el año 2020 los equipos docentes pertenecientes a la Policlínica comenzaron la atención psicológica a distancia por medios virtuales. Fueron necesarios, en primer lugar, la reformulación y ajuste de los objetivos formativos de las prácticas clínicas como se venían dando hasta el momento, en el entendido de que la implementación de un nuevo dispositivo de atención psicológica implicaría desafíos para los docentes en la enseñanza de la clínica, en este nuevo contexto.

La implementación del dispositivo de telepsicología en la Policlínica fue de forma sincrónica mediante videollamadas colectivas por WhatsApp. En ellas se integraban estudiantes de graduación del ciclo de formación integral y un docente para los equipos de recepción. Por otra parte, las consultas por atención psicológica fueron realizadas mediante videollamada de una

pareja de estudiantes de graduación con el usuario. Todas las instancias de supervisión de las consultas por parte de los docentes fueron a través de instancias de aulas virtuales de Zoom.

Este movimiento implicó una reflexión continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el manejo de la telepsicología y la virtualidad. Se parte de la premisa de que la educación y formación en psicología, aun en tiempos actuales de complejidad, deben ser flexibles y adaptables ante las secuelas de los impactos de la pandemia, las condiciones de vida altamente estresantes y la recesión económica. Todo ello requirió enfrentarse a la situación considerando las experiencias contextuales de los estudiantes, la Facultad y los docentes supervisores, sin dejar de perseguir el alcance de los objetivos que se buscan en la preparación académica y las experiencias de práctica en la formación de futuros profesionales de la psicología (Rodríguez Díaz, Reyes Estrada y Cepeda Hernández, 2020).

En el ámbito de la enseñanza, el diseño instruccional, fundamentado en el modelo de competencias, en el aprendizaje integrativo y en la evaluación de satisfacción de usuarios, fue el soporte para la enseñanza en la clínica psicológica con estos nuevos dispositivos (Garza, 2011, en Rodríguez Díaz, Reyes Estrada y Cepeda Hernández, 2020).

El aprendizaje basado en competencias es, hoy en día, altamente utilizado en diversas profesiones de salud, en las que el eje central de la enseñanza implica que entre las competencias pertinentes se incluyen el uso habitual y juicioso de la comunicación, conocimiento teórico y habilidades técnicas, razonamiento clínico, identificación de las emociones, valores, y la reflexión en la práctica diaria para el beneficio de los individuos y la comunidad que recibe el servicio (Fouad y Grus, 2014; Hatcher et al., 2013; Nelson, 2007, en Rodríguez Díaz, Reyes Estrada y Cepeda Hernández, 2020).

## **Análisis**

Las circunstancias anteriormente mencionadas llevaron rápidamente al equipo docente de la Policlínica a realizar una revisión y actualización sobre intervenciones a distancia. Esto implicó repensar las prácticas clínicas y la instrumentación de experiencias de intervenciones en telepsicología. El compromiso de estar atentos a las circunstancias cambiantes en lo social y sanitario generó una adaptación de las estrategias brindadas para poder acompañar las diversas situaciones que se presentaban. Se ofreció atención

psicológica a la población, instrumentando su acceso por medios a distancia, como la videollamada por WhatsApp, en principio. Esta modalidad de atención no era nueva mundialmente, pero en nuestro contexto regional resultaba novedosa, salvo contadas experiencias.

La enseñanza en la clínica psicológica en la Udelar prácticamente no contemplaba esta nueva forma de intervención, la cual interpeló al equipo docente y a los estudiantes en cuestionamientos que los llevaron a la búsqueda de información, formación y cuestionamientos de índole ético-profesionales en un acotado plazo. Todos ellos son procesos que se consideraron pertinentes para sostener el objetivo de que la enseñanza en clínica brindada desde la Policlínica mantuviera las características de rigurosidad y profesionalismo planteadas hasta el momento. Dicha búsqueda implicó una revisión continua y dialéctica entre docentes y estudiantes, de aspectos éticos, teóricos y técnicos sobre las intervenciones clínicas. Cuestionar las acciones desempeñadas hasta el momento, y planificar las intervenciones a ser realizadas en esta nueva modalidad, supuso un riguroso escrutinio de las posibles consecuencias que el nuevo dispositivo traería a la atención psicológica y a la enseñanza de la clínica, pensadas de forma crítica y constante, ante el planteo de cada una de las situaciones abordadas. La telepsicología supone una serie de ventajas para el profesional y los pacientes/usuarios de los sistemas de salud, como son el superar la limitación de barreras geográficas o temporales, o como el acceso a poblaciones con dificultades de desplazamiento. Estas tecnologías suponen, a la vez, un reto en diferentes aspectos: tecnológico, jurídico, deontológico, bioético y clínico, en los que el profesional asume importantes responsabilidades y riesgos de los que debe ser consciente. Se deben tener en cuenta problemas como los relacionados con la privacidad, la identificación del paciente/usuario, la confidencialidad, la calidad técnica, así como la pertinencia de la herramienta en el afrontamiento de situaciones de urgencia (Ramos Torio et al., 2017; Colombero, 2020). Se presentan riesgos que incluyen la posibilidad de la grabación de espacios privados, hackeos e intromisiones que afectan el aspecto de la confidencialidad del encuentro. Por lo tanto, cobra importancia que tanto psicólogo como consultante sean conscientes de tales riesgos y tomen los recaudos pertinentes.

Desde el punto de vista técnico, y también docente, toma protagonismo el concepto de encuadre interno (Alizade, 1999; Tabacof, 2020) como

regulador del trabajo del clínico, marco intrasubjetivo que sostiene la capacidad del profesional de desempeñar su tarea incluso en modalidades a distancia. El conjunto internalizado e integrado por la formación teórica, la psicoterapia personal, la experiencia vital y las características de su personalidad (creatividad, asertividad, empatía, escucha) configuran una actitud y aptitud clínicas que habilitan a la utilización de un método clínico en contextos no tradicionales, para los que fuera originalmente diseñado, logrando sostener el proceso, a pesar de los movimientos en el encuadre de trabajo (Tabacof, 2020).

Es necesario considerar que, cuando el dispositivo de trabajo toma el protagonismo que usualmente adquiere en la atención por videollamada, lo que en otro momento fuera «contexto» se convierte en «texto», configurando repercusiones particulares para la intervención psicológica y la subjetividad de todos los que forman parte de esta. Es así como elementos de lo real se vuelven en los significados con que se carga la intervención, y toman protagonismo elementos antes impensados en la consulta psicológica clásica. Cabe preguntarse desde qué lugar (casa, trabajo, otros) el consultante participa de la llamada, qué fondo elige para tal fin (una pared blanca, una cama, un póster, una ventana), si aparecen otros «reales» durante la llamada (parejas, familiares, mascotas), con qué ropa viste, si posiciona la cámara para que abarque todo su cuerpo o solamente su rostro, los sonidos «de fondo», la luminosidad, si se queda en un mismo lugar o se desplaza por otros, es decir, de qué maneras decide mostrar su intimidad en el encuentro, entrando en juego la dimensión de lo público y lo privado. El límite entre ambos aspectos se hace difuso y la categoría espacio toma otras dimensiones. Aquello que estaba controlado como el espacio concreto de la consulta tradicional pasa a ser espacio virtual, y el control sobre lo que sucede en el espacio ya no es de orden del profesional de la psicología, sino del orden del consultante. Si se consideran tales elementos, el correcto ejercicio de la escucha clínica dependerá de que el psicólogo logre captar los significados explícitos e implícitos en el discurso del consultante, considerando que este incluirá elementos relacionados al juego que se produzca respecto del uso de la tecnología, de los espacios, de las formas de transmitir su mensaje, no solamente mediante el registro de la oralidad y el de la gestualidad, sino también de lo que se presentifica a través de lo que puede percibirse como fondo de una escena.

En referencia a la realidad de nuestro medio, y en particular en la Policlínica, una de las ventajas que propició el uso de la telepsicología fue lograr que accedieran al servicio consultantes del interior del país. Anteriormente, dicha población no solía consultar a la Policlínica, en muchos casos debido a que implicaba un traslado a Montevideo con frecuencia semanal, como se requiere en los tratamientos habitualmente pautados.

Otro grupo de consultantes que tuvo acceso al servicio a través del presente dispositivo fue la población en situación de internación, básicamente adolescente, y principalmente proveniente de Centros de internación del inau. Sumado a esto, y en referencia a la población adolescente, considerando que los medios digitales resultan recursos conocidos para la gran mayoría de ellos, se notó una marcada facilidad en el contacto. Como contracara de este fenómeno, se halló cierta dificultad en la comunicación con personas que contaban con poco acceso a dispositivos electrónicos o un bajo nivel de manejo de herramientas informáticas. Queda planteado el cuestionamiento siguiente: si bien el uso de estos nuevos dispositivos facilita comprobadamente el acceso a la atención de poblaciones antes muy distantes, su exclusividad como medio de atención psicológica (actualmente indicada por la situación de distancia física por medidas sanitarias) también deja por fuera de las consultas abarcadas a un sector muy vulnerable de la población. Por otra parte, surge en el equipo docente la reflexión sobre las formas de abordaje eficaces frente a la atención de consultas que involucren situaciones de violencia doméstica, consumo problemático de sustancias, intentos de autoeliminación o conductas autolesivas con el dispositivo a distancia. Las intervenciones mencionadas se asientan fuertemente en la posibilidad de mantener el aspecto confidencial e íntimo del encuentro. La exploración del riesgo se ve potencialmente limitada cuando, por ejemplo, el consultante víctima de violencia se encuentra en el mismo espacio que su victimario al momento de la consulta por videollamada, estando el profesional en conocimiento, o no, de esto.

Dicha inquietud nace desde el entendido de que las situaciones enumeradas, entre otras, requieren de un «poner el cuerpo» por parte del profesional y, en el marco de un servicio clínico universitario, de un equipo docente y de los estudiantes. El trabajo conjunto en red, con otras disciplinas del área de la salud y social, como con otras instituciones especializadas en ciertas problemáticas, resulta fundamental. La clínica ha enseñado que se configuran formas de

«poner el cuerpo» en la consulta. El cuerpo propio, y el de los otros, es el soporte de la subjetividad (Le Breton, 2018). Situaciones apremiantes de urgencias subjetivas (Sotelo, 2015), las que aún quedan más acentuadas ante vivencias de desamparo y desvalimiento por las situaciones de distanciamiento social y confinamiento, requieren del entretejido de un cuerpo social. Este oficia como soporte para el consultante. Otros cuerpos comienzan a tomar protagonismo con sus acciones y offician de apuntalamiento de las subjetividades en juego, facilitando la proyección de eventuales salidas frente a situaciones vividas con incertidumbre, las que comienzan a officiar como un cuerpo imaginario y simbólico con efectos de subjetivación (Le Breton, 2018).

## **Conclusiones**

El aprender haciendo implica necesariamente el contacto directo con el medio donde estudiantes y docentes se encuentran, dándose lugar a la integración de lo aprendido hasta el momento, con posibilidades de cuestionamiento, y en la búsqueda constante de información e instrumentos para abordar realidades diversas. Dialogar con otras disciplinas es el modo de orientar una respuesta a una pregunta o problema ya que deben ser pensados como complejos. El pasaje de los estudiantes por las instancias de prácticas clínicas preprofesionales les facilita articular aquello que han adquirido en su formación, pero que hasta el momento han quedado como conocimientos compartimentados. Es en las instancias de enseñanza de la clínica psicológica, dentro del ámbito de dichas prácticas clínicas, en las que se va posibilitando la incorporación y capitalización de ciertos aspectos que son inherentes al profesional de la psicología y en especial de la psicología clínica. Esto último supone estar comprometido con el medio sociocultural en el que se encuentra inmersa la población que acude a los servicios clínicos universitarios o servicios de salud. El profesional universitario debe estar comprometido con la investigación y la producción de conocimientos generados a partir de su experiencia, ya que se encuentra interpelado de forma continua en su accionar disciplinar. Debe estar dispuesto a promover prácticas y/o abordajes nuevos y creativos, adecuándose a la realidad con la que se enfrenta, respetando la idea de extensión universitaria en clínica que se distancia de la tradicional concepción de asistencialismo. También debe tener la posibilidad de trabajar con otras disciplinas de la salud a la hora de

valorar elementos relevantes para la intervención, facilitando una mirada interdisciplinar de los problemas y de las soluciones. Por último, debe ser capaz de cuestionar su accionar, tanto en los aspectos éticos como en los teórico-técnicos, encontrándose con las propias limitaciones disciplinarias para estar abierto al abordaje interdisciplinar.

Los grandes retos de las medidas sanitarias por covid-19 han permitido acercarnos a una oportunidad valiosa de asegurar que una generación de futuros profesionales de la psicología tenga una preparación en telepsicología en sus estudios de grado, considerando a esta como una herramienta pertinente y actual para la prestación de servicios de salud mental. Sin embargo, se deben considerar ciertos aspectos para el fortalecimiento en telepsicología: 1) desarrollar investigaciones que examinen las competencias relevantes para su práctica, 2) valorar la telepsicología como una de las formas de acceso a la atención psicológica de usuarios, 3) evaluar e implementar la enseñanza de telepsicología de manera transversal en las propuestas curriculares de guías de estudio, 4) fomentar la continuidad en los servicios clínicos universitarios de la telepsicología como práctica clínica, 5) mantener el continuo fortalecimiento de la infraestructura en tecnología en lo académico, 6) pensar e impulsar la aprobación de regulaciones jurídicas y éticas que contemplen la práctica de la telepsicología, 7) continuar educando por medio de estrategias de política pública sobre esta herramienta y sus beneficios para el cuidado y acceso a la comunidad, 8) desarrollar investigaciones que exploren la efectividad de los dispositivos de telepsicología diferenciando según grupos etarios y motivos de consulta.

El uso desafiante e innovador de la tecnología amplió el campo de alcance de los instrumentos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en psicología clínica. Desafió los espacios y la distancia para acceder a la población usuaria de la Policlínica en un contexto de emergencia sanitaria. Los grandes cambios que se han tenido que implementar han derribado barreras y prejuicios de carácter teórico, técnicos y clínicos, construyendo un diseño de enseñanza y abordaje en clínica en el contexto de la extensión universitaria. La dinámica de pensar sobre la acción permitió capitalizar el conocimiento, lo que refleja la capacidad de ajuste de la comunidad universitaria en general y, en particular, de la Facultad de Psicología, atenta a las problemáticas sociales.

Si bien es entendido que las intervenciones clínicas mediante la telepsicología no sustituyen las intervenciones presenciales, se considera su utilidad para situaciones o características particulares de los consultantes o de los servicios en los que no fuera posible sostener la presencialidad, o en los que el dispositivo potencie los efectos buscados.

Los abordajes en telepsicología no resultan suficientes cuando se los aplica como herramienta única frente a situaciones complejas. Es importante el desarrollo de ciertas competencias con una mirada integral en la instrumentación de los estudiantes. Es necesario fomentar la actitud proactiva de aquellos para poder abordar y dar respuesta a situaciones donde las redes de los consultantes se han debilitado. La posibilidad del conocimiento procedimental de los recursos en territorio de toda naturaleza y de los servicios de salud es fundamental para las acciones de enlace. Esta es una habilidad que debe ir desarrollándose en los estudiantes, en un aprendizaje desde la horizontalidad con los propios compañeros y mediante la búsqueda constante de ellos mismos. La actitud de disponer de los recursos de otros programas en territorio, que la misma Facultad de Psicología presenta, y la reconducción con la ubicación de los consultantes en sus prestadores de salud son una fortaleza que debe ser potenciada. Prestar máxima atención a las referencias, creencias y eventuales apoyos psicosociales de los consultantes es fundamental al momento de accionar técnicamente de forma asertiva y directiva en caso de ser necesario.

La posibilidad de la exploración de los recursos personales y sociales del consultante es fundamental, identificando la red afectiva de aquel, su timing y la apertura de los apoyos percibidos por este. Esto permite actuar de forma pertinente recurriendo a estos de ser necesario, en un trabajo conjunto con el consultante, para potenciar los recursos existentes y movimientos empoderantes. Lo anterior implica la agudización en el entrenamiento de la actitud y aptitud del método clínico en la formación de los estudiantes, con una observación constante y una reflexión crítica ante la estructura de demora (Ulloa, 1989). Es necesario fomentar en los estudiantes las formas de interactuar con otras profesiones, manteniendo la especificidad del rol, potenciando la comunicación verbal con claridad, integrando aspectos técnicos y éticos pertinentes, según el destinatario. Estas son competencias a ser adquiridas en el trabajo interdisciplinar para el tratamiento de las situaciones clínicas presentadas que necesitan ser

abordadas desde la mirada compleja.

Por último, se remarca la necesidad de la capacitación y entrenamiento del psicólogo ante el uso de herramientas de psicología a distancia, comprendiendo que configuran un nuevo campo de inserción profesional con múltiples implicaciones y desafíos técnicos, teóricos, éticos, jurídicos y clínicos, que complejizan su ejercicio para el psicólogo no experimentado en el área.

### **Referencias Bibliográficas**

Alizade, A. M. (1999). «El encuadre interno». Zona Erógena, n.º 41. Las neurosis en la actualidad. Buenos Aires.

Arocena, R. (2011). «Una mirada al camino recorrido apuntando a redoblar esfuerzos, 2011». Hacia la reforma universitaria, fascículo 12. Montevideo: Rectorado, udelar. Recuperado de <<http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/88>>.

American Psychological Association (2013). Guidelines for the Practice of Telepsychology. Recuperado de <<https://www.apa.org/practice/guidelines/telepsychology>>.

Bagatini, N., Dogmanas, D., Villalba, L. y Bernardi, R. (2021). Atención en salud mental y covid-19: Algunas respuestas iniciales en Uruguay. Montevideo: msp. Recuperado de <[https://medios.presidencia.gub.uy/llp\\_portal/2021/GACH/INFORMES/atenci%C3%B3n-sm-presidencia-gach.pdf](https://medios.presidencia.gub.uy/llp_portal/2021/GACH/INFORMES/atenci%C3%B3n-sm-presidencia-gach.pdf)>.

De la Torre, M. y Pardo Cebrián, R. (coords.) (2018). Guía para las intervenciones telepsicológicas. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

Colombero, M. L. (2020). «Dilemas bioéticos, fortalezas y limitaciones en el ejercicio profesional de las psicoterapias virtuales». Intersecciones psi. Recuperado de <<https://n9.cl/0zd3t>>.

Contino, S. y Fraga, M. (2017). «Prácticas integrales en clínica, comunidad, Facultad de Medicina y Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Similitudes y diferencias». En Coproducción de conocimiento en la integralidad, Revista 2 / 2017 pp. 41-52, ISSN: 2393-7262. Montevideo: udelar, extensión, Facultad de Psicología.

Contino, S. (2020). Proyecto de aspirante al cargo de profesor agregado del Instituto de Psicología Clínica, 30 de noviembre de 2020, Montevideo: Facultad de Psicología, udelar. Inédito.

Le Breton, D. (2018). El cuerpo herido. Identidades estalladas de la contemporaneidad. Buenos Aires: Noveduc.

Olivella López, G., Cudris Torres, L. y Medina Pulido, P. L. (2019). «La telepsicología: una perspectiva teórica desde la psicología contemporánea». Recuperado de <<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/desbordes/article/download/4078/4064?inline=1>>.

Perry, K., Gold, S. y Shearer, E. M. (2020). «Identifying and Addressing Mental Health Providers' Perceived Barriers to Clinical Video Telehealth Utilization». *Journal of Clinical Psychology*, 76(6), 1125–1134. 1125–1134. Recuperado de <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30859573/>>.

Ramos Torio, D. et al. (2017). Guía para la práctica de la telepsicología. Consejo General de la Psicología de España. Recuperado de <<http://www.cop.es/pdf/telepsicologia2017.pdf>>.

Rodríguez Díaz, G., Reyes Estrada, M. y Cepeda Hernández, S. (2020). «Experiencias y consideraciones para el adiestramiento clínico en programas de psicología profesional en tiempos de covid-19». Recuperado de <[https://www.researchgate.net/publication/347522655\\_Experiencias\\_y\\_Consideraciones\\_para\\_el\\_Adiestramiento\\_Clinico\\_en\\_Programas\\_de\\_Psicologia\\_Profesional\\_en\\_tiempos\\_del\\_covid-19](https://www.researchgate.net/publication/347522655_Experiencias_y_Consideraciones_para_el_Adiestramiento_Clinico_en_Programas_de_Psicologia_Profesional_en_tiempos_del_covid-19)>.

Saforcada, E. (1999). *Psicología sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud*. Buenos Aires: Paidós.

Sotelo, I. (2015). *datos. Dispositivo analítico para el tratamiento de la urgencia subjetiva*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Soto Pérez, F., Bernate Navarro, M., González Palau, F. Toribio Guzmán, J. M., Bueno Aguado, Y. y Franco Martín, M. (2013). «Breve historia de las ciberterapias: Tecnologías y salud mental». *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5, pp. 361-363.

Tabacof, D. (2020). «Mantener el propio encuadre interno». *Revista Topía* n.º 88. Recuperado de <<https://www.topia.com.ar/articulos/mantener-propio-encuadre-interno>>.

Ulloa, F. (1989). *Psicología clínica de adultos*. Montevideo: Escuela Universitaria de Psicología, Universidad de la República. Departamento de Publicaciones ceup.

Zhongfang, F., Huiert B., Retha, A. y Bockting, C. (2020). «Efectividad de las intervenciones psicológicas digitales para los problemas de salud mental en países de ingresos bajos y medios: una revisión sistemática y un metanálisis». Recuperado de <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S221503662030256X>>.



# REESTRUCTURÁNDONOS COGNITIVAMENTE: PRÁCTICAS EN PANDEMIA POR COVID-19

CRISTINA PALÁS<sup>1</sup>  
ANALÍA RODRÍGUEZ<sup>2</sup>

Facultad de Psicología, Centro Universitario de Salto, CENUR Litoral Norte

Salto, Uruguay - Mayo, 2021

## Resumen

Con la llegada de la pandemia por COVID-19 a Uruguay, desde la Facultad de Psicología, Centro Universitario de Salto, CENUR Litoral Norte, se implementan acciones novedosas en cuanto a las salidas a campo de los estudiantes durante sus prácticas de formación en el área de Estimulación Cognitiva y Contexto Crítico.

Entre ellas, la salida del contexto urbano para atender las problemáticas de aprendizaje de los niños de las escuelas alejadas de la ciudad. En este marco, se concurre a brindar Estimulación Cognitiva en la Escuela n.º 100, de Villa Constitución, Salto.

En esta se detecta que un gran porcentaje de su población presenta aún mayores dificultades en los procesos de aprendizaje durante la virtualidad, implementada a consecuencia de la emergencia sanitaria del año 2020.

Se trabaja interdisciplinariamente con el equipo docente de la escuela, así como con la Inspección Departamental de Educación Inicial y Primaria, lo que brinda la posibilidad de implementar durante este 2021 un proyecto (PAIE) de intervención, de similares características, que busca propiciar espacios de apoyo técnico a favor de la población afectada.

Se logran comprobar, durante la praxis, los beneficios de la estimulación cognitiva en el desempeño académico, a pesar de las circunstancias especiales presentadas tanto por las condiciones sanitarias como por las condiciones propias de los educandos. Pese a no poder llegar a cumplir

---

1 Profesora adjunta, magíster en Psicopedagogía Clínica, iteap, Málaga, con especialización en Psicología Genética y Experimental, por la Universidad de Ginebra, Suiza, licenciada en Psicología, por la Universidad de Ginebra responsable de la práctica en Estimulación Cognitiva de la Facultad de Psicología, cenur Litoral Norte, sede Salto, udelar, contacto: cpalas@psico.edu.uy.

2 Bachiller. Estudiante en Facultad de Psicología, cenur Litoral Norte, sede Salto, udelar.

las sesiones estipuladas, son notorios los avances cognitivos reflejados en las evaluaciones técnicas pre y posintervención, como en la apreciación docente y en las calificaciones del alumnado.

**Palabras clave:** *pandemia, contexto crítico, estimulación cognitiva.*

## **Introducción**

A partir de marzo de 2020, Uruguay pasa a ser uno más de los países afectados por la pandemia por COVID-19. Pandemia que cambia el modo de vida de todos y cada uno de los habitantes del país, sin importar edades; todos nos vemos afectados de alguna u otra manera.

En el CENUR Litoral Norte de Salto se deben implementar acciones novedosas que no solo benefician al estudiantado de dicha casa de estudios, sino que las prácticas *in situ* tienen características peculiares, siendo pertinentes para la población destino.

La práctica de Estimulación Cognitiva y Contexto Crítico, correspondiente al ciclo de graduación de la formación de grado de la Licenciatura en Psicología en la ciudad de Salto, cuenta con varios años de antecedentes y logros. Su propósito es fomentar la construcción de estrategias de aprendizaje en los educandos, enseñarles a «aprender a aprender».

Esta surge en el año 2013 en la Policlínica de Salud Mental de ASSE, en el taller de Rehabilitación Psicosocial El Amparo (ex Casa del Patronato). Posteriormente, en el año 2015, a solicitud de la Facultad de Ciencias Sociales, se realiza una intervención en el Club de Niños Don Atilio de Salto a través de un convenio con el SOCAT, para abordar de manera interdisciplinaria la problemática puntual en el área de la adquisición de conocimientos curriculares que se observa en un asentamiento de la ciudad.

En el club se detecta una gran cantidad de niños con problemas de aprendizaje, lo que lleva a realizar una intervención a fin de tratar de evitar futuras desafiliaciones del sistema educativo. Los estudiantes intervinientes concurren semanalmente a trabajar con la población, por espacios de media hora por niño.

Durante los años 2017 y 2018, se continúa trabajando interdisciplinariamente junto con la Facultad de Ciencias Sociales, el SOCAT y con el apoyo de las maestras y directivos de la institución. Se realizan sesiones de estimulación cognitiva grupales para los niños de hasta segundo año de primaria, e

individuales con niños de tercero y niveles superiores.

Desde el 2019, además, se comienza a trabajar en un espacio de formación integral (EFI), junto con la Facultad de Ciencias Sociales, brindando acompañamiento a los egresados de escuelas especiales al ingresar al primer año del ciclo básico de educación secundaria y UTU.

Durante el 2020, en el marco de la emergencia sanitaria y las circunstancias singulares de esta, las idas a campo de la práctica Estimulación Cognitiva y Contexto Crítico se realizan en los domicilios particulares de los niños y escuelas de poca población, alejadas de la ciudad, como es el caso de la Escuela n.º 24 de Corralitos y la Escuela n.º 100 de Villa Constitución. Los niños son derivados por los técnicos de las instituciones.

Para este 2021, a solicitud de Aldeas Infantiles Salto, se interviene semanalmente atendiendo a las alteraciones de desempeño curricular provocadas a raíz de la pandemia, se ayuda a construir herramientas de aprendizaje que palien las dificultades específicas de adquisición de conocimientos. Se emplea como estrategia el trabajo grupal con aquellos de menor edad e, individualmente, con todos los que lo requieran. Se cuenta, además, con el apoyo de los técnicos de la institución para llevar adelante un trabajo de campo como equipo interdisciplinario.

En este año, también, y a raíz de la experiencia e información obtenida de las prácticas en las escuelas durante el 2020 en contexto de pandemia, se presenta un proyecto ante la CSEAM para continuar con el apoyo a las poblaciones más vulneradas, no solo por su contexto social, sino que, debido a este, el contexto de pandemia vulnera aún más a esas infancias con escaso acceso a las tecnologías y/o al necesario acompañamiento familiar. Con base en lo anteriormente expuesto, se considera pertinente salir y atender las problemáticas de las poblaciones alejadas de la ciudad. Dirigir los servicios de la Universidad a las áreas rurales, en este novedoso contexto de pandemia, será beneficioso para todas las partes involucradas. La población de destino puede recibir el necesario apoyo y acompañamiento técnico para enfrentar los desafíos que acontecen. Para los estudiantes y la Universidad se presenta como una oportunidad de experiencia, de presencia en el medio, así como la posibilidad de recolectar información y crear conocimientos pertinentes sobre la temática y sus repercusiones desde otras aristas de la sociedad.

Durante esta intervención, se visitarán las escuelas pautadas durante lo que

resta del corriente año, y se prevé trabajar con más de una veintena de sujetos. Según PALÁS (2014): «La estimulación cognitiva logra el cambio cognitivo desde lo funcional en el aquí ahora y en el área específica determinada por el técnico que la aplica a partir de la evaluación preintervención del sujeto en ocho sesiones».

### **Presentación de la experiencia**

Como se expuso anteriormente, con el surgimiento de la pandemia por la COVID-19, con el CENUR Litoral Norte se extiende la atención a poblaciones «nuevas» en cuanto al trabajo frecuente de la Facultad. A continuación, relatamos las experiencias obtenidas en la Escuela n.º 100 de Villa Constitución. Está ubicada a unos sesenta kilómetros de la ciudad de Salto. Si bien desde hace algunos años cambia su categoría de escuela APRENDER a escuela común urbana, la población que a ella asiste presenta distintas carencias y dificultades específicas de aprendizaje que requieren atención. Entre los actores involucrados, además de la Facultad de Psicología y la dirección de la escuela de destino, se cuenta con el total apoyo de la Inspección Departamental de Educación Inicial y Primaria, lo que facilita el trabajo interdisciplinario y abre la posibilidad de continuar con el trabajo en el corriente año.

Con el transcurrir de la experiencia se puede comprobar que un número importante de la población escolar se ve imposibilitada de acceder y/o mantener una continuidad deseada y esperable por parte del cuerpo docente de las actividades académicas/escolares virtuales por diversos motivos, como la falta de acceso a la tecnología, la falta de acompañamiento en el contexto familiar, las dificultades inespecíficas de aprendizaje, etcétera.

Múltiples situaciones intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que provoca que, cuando en setiembre del 2020 se da el retorno a la presencialidad, los educandos se ven fuertemente afectados, sin lograr que todos puedan acceder a los conocimientos mínimos esperables para estar acorde a los requerimientos curriculares del año en curso y, menos aún, de los requerimientos del siguiente grado.

A fin de ejemplarizar, se ven casos en los que los educandos que cursan en 2020 el primer año de primaria se encuentran sorprendidos ante los nuevos requerimientos del nivel, sin demasiado tiempo de adaptación y con exigencias diferentes a las cuales estaban acostumbrados en el nivel

anterior, además de las condiciones extraordinarias que presenta el año. Es así que quienes no pueden seguir y adquirir conocimientos durante el periodo de virtualidad se ven comprometidos e, incluso, imposibilitados para la adquisición de los nuevos conocimientos requeridos.

Con el **objetivo general** de brindar apoyo concreto, eficaz y eficiente para aprender a aprender, se procede a evaluar las dificultades específicas de aprendizaje o déficit cognitivo de aquellos educandos que presentan mayores dificultades de avance curricular durante el año 2020. Para esto se efectúan evaluaciones neurocognitivas que posibilitan percibir qué áreas requieren intervención mediante el empleo de herramientas clínicas ágiles y precisas. Se aplican técnicas que evalúan el razonamiento lógico matemático, el lenguaje oral y escrito, la representación espacial, la praxia constructiva, la memoria inmediata y de trabajo, los procesos atencionales, y también se indaga brevemente el área afectiva. Una vez que se obtienen y analizan los resultados, se da comienzo a las sesiones de estimulación cognitiva, las cuales se enfatizan en «un trabajo sistematizado sobre los procesos cognitivos superiores como lo son la percepción, la atención, la memoria, la comunicación, la organización, la toma de decisiones y la resolución de problemas» (BALBELA *et al.*, 2018). Las sesiones de estimulación se organizan gracias a un plan de intervención trazado a partir de la evaluación preintervención que identifica y jerarquiza las áreas cognitivas a trabajar.

Se plantean como **objetivos específicos**:

Implementar una evaluación neurocognitiva significativa a fin de detectar en qué área se necesita mayor intervención (razonamiento lógico matemático, representación espacial, lenguaje, afectiva).

Diseñar un plan de intervención individual acorde a las necesidades del sujeto detectadas en *a*.

Promover una relación bilateral técnico-educando, fundada en el compromiso y la afabilidad, que permita una verdadera implicación en el proceso.

Propiciar una relación colaborativa mediante un intercambio cognitivo que genere un andamiaje en el proceso de aprendizaje del educando.

Establecer espacios interdisciplinarios de articulación y construcción de estrategias a favor del estudiantado.

Como **metodología** de trabajo se utiliza el método clínico de PIAGET (1974),

basado en el planteo de conflicto cognitivo, el cual implica la confrontación con una situación problemática que supera la competencia cognitiva del sujeto y la sistematización de los procesos de organización para resolverlo. Se emplea la siguiente secuencia de procedimientos: microgénesis y conflicto cognitivo, reflexión hablada, metacognición, metareflexión, toma de conciencia.

Por tanto, mediante estos se busca que el sujeto pueda verbalizar sobre su procedimiento, a fin de llegar a la toma de conciencia del posible error y autoreflexión sobre este para corregirlo. Para esto es necesario un trabajo conjunto de la díada sujeto-técnico que, mediante la utilización de la reflexión hablada, logra el cambio cognitivo esperado. Se logra la reestructuración cognitiva, el educando supera su propio nivel de desempeño y accede a un nivel cognitivo superior.

Desde el primer momento del proceso de intervención, la evaluación es de carácter sustancial, ya que ella nos permite identificar, especificar y cuantificar, según BADOS LÓPEZ (2008), las conductas, capacidades y problemas, así como los recursos, limitaciones, y las variables personales y ambientales del sujeto.

La realización de evaluaciones pre y posintervención, mediante la aplicación de las mismas técnicas, permite conocer los avances reales de cada sujeto, los cuales, además, concuerdan en la apreciación docente del mejor rendimiento académico de este.

Entre las pruebas utilizadas para evaluar los dominios particulares de cada educando, se aplican pruebas piagetianas de procesos cognitivos, como las de razonamiento lógico-matemático, específicamente la prueba piagetiana de las permutaciones. Además, se evalúan las praxias constructivas, y la representación y construcción espacial mediante el test de la Figura Compleja de REY, así como el lenguaje, a través de la aplicación del PROLEC-R, y las áreas afectivo emocionales aplicando el test proyectivo Señora de FAY (antecesor de Persona bajo la Lluvia). Este último, además, permite obtener una cuantificación estandarizada de la producción gráfica para su evaluación cognitiva.

La prueba piagetiana de las permutaciones evalúa el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, el cual es primordial para lograr buenos aprendizajes. Aquí se pone en juego el poder de la abstracción reflexiva: el conocimiento no está dado de manera tangible y es el niño quien debe

construirlo en su mente a través de las interacciones con los objetos. Se desarrolla desde lo más simple a lo más complejo, con la particularidad de que el conocimiento, una vez que es procesado, ya no se olvida, se asimila y la estructura se acomoda. Estas operaciones lógico-matemáticas necesitan previamente del manejo de las nociones de *seriación* y *clasificación*, las cuales se construyen a partir de la interacción del sujeto con los objetos. Con esta prueba se evalúa la capacidad del sujeto de producir un sistema que le permita lograr todas las posibilidades de permutaciones a partir de la acción (PALÁS, 2014).

La representación espacial, que es aquella capacidad de pasar de lo tridimensional a lo bidimensional mediante la praxia constructiva, permite trasladar la representación a la hoja y organizar los datos grafoespaciales; se evalúa a través de la Figura Compleja de РЕУ А О В, según la edad del niño. Con ella podemos indagar sobre la capacidad de análisis y de reorganización visual-espacial, y el grado y la fidelidad de la memoria visual. Consta de copiar (lo cual requiere de percepción visual) y después reproducir (memoria) un dibujo geométrico complejo, que cuenta con la referencia de percepción de la copia anterior de la figura y los procesos involucrados en su análisis (PALÁS, 2014).

El lenguaje se evalúa mediante la utilización de un subtest del PROLEC-R. Es una prueba de lectura, comprensión y escritura espontánea que permite detectar las dificultades en la lectura y comprensión lectora. Está centrada en los procesos intervinientes en la comprensión de un texto escrito, como el identificar grafemas y fonemas, procesos léxicos, gramaticales y semánticos. Se busca, mediante su aplicación, determinar cuáles son los componentes del sistema lector que fallan en los niños que no consiguen aprender a leer (BALBELA *et al.*, 2018).

Por último, se evalúan las áreas afectivo-emocionales, ya que, al decir de PIAGET (1972), lo afectivo y lo cognoscitivo son distintos pero inseparables: «Es así como no se podría razonar, incluso en matemáticas puras, sin experimentar ciertos sentimientos y, como a la inversa, no existen afecciones que no se hallen acompañadas de un mínimo de comprensión o de discriminación» (p.17). Para esta evaluación utilizamos el test Señora de FAY. Este test proyectivo, que tiene como disparador la frase «llueve y una persona va de paseo», nos permite evaluar, además de los aspectos emocionales del sujeto, aquellos relacionados con aspectos de su inteligencia

y sus funciones neuropsicológicas necesarias para la producción gráfica. Es así que cada niño posee su propio plan de intervención en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas preintervención, enfocado en sus áreas deficitarias. La reevaluación es continua; para redireccionar, si es necesario, la intervención se sigue el camino de la investigación acción. Se pautan ocho sesiones de frecuencia semanal como mínimo de intervención.

Según PALÁS (2014), si bien en dicha experiencia no se puede cumplir con las ocho sesiones requeridas mínimamente para una óptima estimulación cognitiva debido a la inasistencia de los educandos, se realizan entre seis y siete sesiones individuales de una hora aproximadamente, las cuales permiten igualmente notar avances en todos los participantes. Vale aclarar que estos concurren con buena disposición a realizar las tareas planteadas, ya que las herramientas utilizadas son en base a juegos, ludoterapia y TCC (terapia cognitivo computada) mediante el uso del software libre JClic.

En concordancia con lo planteado por BALBELA *et al.* (2018), aquellos educandos estimulados cognitivamente evidencian una mejor adecuación ante las pautas propuestas por la institución educativa, mejorando su desempeño en las actividades e incrementando su nivel de autoestima. Estos resultados son observables tanto en su carné de calificaciones como en el discurso docente.

### **Análisis crítico de la experiencia práctica 2020**

A pesar de las condiciones desfavorables que trae consigo la pandemia por COVID-19, se pueden implementar acciones novedosas que nutren de conocimientos significativos a quienes participan. Los estudiantes pueden vivenciar de una manera distinta la salida a campo y experimentar situaciones que en condiciones prepandemia no serían posibles, ya que se trabajaba en total conjunto con el docente de práctica presente, cosa que ahora debe cambiar. Si bien el acompañamiento es constante, los estudiantes deben llegar solos a las instituciones y establecer sus redes de trabajo interdisciplinario. El docente, quizá con más responsabilidad, debe confiar en ellos desde una perspectiva distinta, ya no estando presente y preestableciendo las relaciones de trabajo.

Es sin duda un año diferente, con aprendizajes muy profundos en todos los sentidos. Por lo que se debería dejar abierta la posibilidad de implementar

un número mayor de acciones desde la Facultad de Psicología a las escuelas rurales de Salto de todo el país y, por qué no, la posibilidad de que el sistema educativo incorpore estimulación cognitiva en sus centros.

La experiencia aborda un tema absolutamente pertinente, y sumamente desafiante en consideración de las particularidades presentadas por la emergencia sanitaria. Se logra atender una población vulnerada fuera del contexto urbano de Salto. Se obtiene a pesar de las distancias y complejidades del traslado, la correcta implicación y desempeño de los estudiantes que participan en la asistencia técnica y la docente a cargo, aunando los cometidos de enseñanza y extensión.

### **Aprendizajes y elementos a comunicar**

Cuando llegamos a Villa Constitución nos encontramos con el malestar general por un artículo publicado por un importante diario capitalino, titulado «Misterio en soledad: ¿por qué Constitución es el pueblo con más niños con discapacidad?», en el que se etiqueta sin consideración alguna a la población de la localidad. Esto lleva a que ese rincón olvidado del departamento esté en la mira pública, y se intenta realizar acciones, las cuales no son bien vistas por los pobladores, ya que como medida se implementa la realización de diagnósticos a niños, a fin de que puedan obtener una prestación social.

Toda ayuda siempre es bienvenida, pero en la Facultad de Psicología no podemos dejar pasar esto sin problematizar sobre qué tipo de ayuda, y los beneficios reales de esta. Existen temas que nos deben interpelar en lo profundo como profesionales y/o futuros profesionales, y este sin dudas debe ser uno de ellos.

Podemos comprobar en nuestra corta intervención que el aplicar planes estratégicos que atiendan las necesidades reales y, por tanto, específicas puede marcar la diferencia; y el cambiar al menos algunas realidades debe ser uno de los principios éticos y morales primordiales que nuestra facultad debe marcar en quienes transiten por ella.

Además, podemos revalidar la imperiosa necesidad del trabajo interdisciplinario a fin de lograr diferentes lecturas de la realidad del niño. Distintas investigaciones, además de nuestras propias experiencias durante los años que lleva la intervención, confirman que la evaluación, el diagnóstico y el empleo de la estimulación cognitiva son procesos capaces

de aportar en gran medida una solución a la problemática, evitando la rotulación y estigmatización de nuestros niños.

Para reafirmar esto, presentamos, a continuación, evaluaciones pre y posintervención y las comparativas de los avances obtenidos de un caso particular, en el cual los avances cognitivos presentados fueron determinantes para evitar la repetición estipulada por la docente.

### **Paciente 1**

Edad: 6; 10

Grado: 1.º año

#### Evaluación preestimulación:

Razonamiento lógico-matemático (permutaciones): Nivel de pensamiento intuitivo. No logra todas las permutaciones posibles ni por tanteo. Nivel por debajo del esperado para su edad cronológica.

Representación espacial (Figura Compleja de REY): En copia obtiene un puntaje de 33 que se corresponde a un porcentaje de 100 % y en memoria obtiene un puntaje de 25 que se corresponde a un 100 %. No aparecen dificultades en el área.

Proyectivo (Persona Bajo la Lluvia): En el gráfico se pueden observar rasgos de timidez, defensas pobres y temores. Obtiene un puntaje de 20 sobre 49, equivalente a 75 centiles correspondientes a su edad.

Lectura-comprensión lectora-escritura espontánea (Okapis): No lee ni escribe. No responde a las preguntas realizadas. Área comprometida.

#### Sesiones de intervención: 7

Se trabaja durante siete semanas con el niño. Se realizan siete sesiones de una hora de duración. Áreas de intervención: razonamiento lógico abordadas a través de la TCC (actividades del JClick específicas para estimular el razonamiento lógico-matemático, juegos de caja) y codificación grafofonémica. (Actividades específicas del JClick: Ven a leer.)

#### Evaluación posestimulación:

Razonamiento lógico-matemático (permutaciones): Nivel de pensamiento prelógico. Notables avances con respecto a la primera evaluación, en la que no había logrado todas las permutaciones posibles. Nivel acorde a su edad cronológica.

Representación espacial (Figura Compleja de REY): En Copia obtiene un puntaje de 29,5, que se corresponde a un porcentaje de 90 % y en memoria

obtiene un puntaje de 28, que se corresponde a un 100 %. Se mantienen resultados preintervención.

Proyectivo: (Persona Bajo la Lluvia): En el gráfico se puede observar cierta agresividad. Obtiene un puntaje de 22 sobre 49, equivalente a 80 centiles correspondientes a su edad. Se mantienen resultados preintervención.

Lectura-comprensión lectora-escritura espontánea (Okapis): Avances en el reconocimiento de letras. Nivel de escritura presilábico. Aún no lee de forma fluida, pero al leerle el párrafo y hacerle las preguntas logra responder sin dificultad. Grandes avances en la codificación grafofonémica y en el manejo del texto oral.

#### Avances al comparar las evaluaciones pre y posintervención:

Se nota un gran avance en la mayoría de las áreas trabajadas, sobre todo, en el razonamiento lógico-matemático y en la codificación y decodificación del código escrito. Se destacan los avances en escritura y reconocimiento de letras. Dichos avances también se registran en la actividad áulica, así como se plasman en el carné de rendimiento académico.

### **Referencias bibliográficas**

- ALLIDIERE, N. (2004). *El vínculo profesor- alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.
- ARDOHAIN, C., GARCÍA, C., MEDINA, M., PALÁS, C., RODRIGUEZ, A. y UGOLINO, F. (2020) *Intervención pedagógica en pandemia, infancias vulneradas por su contexto*. Proyecto PAIE, CENUR Litoral Norte, Centro Universitario de Salto.
- BADOS LÓPEZ, A. (2008). «La intervención psicológica: características y modelos. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos». Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- BALBELA, M. BARCEL, M. CAPUTTO, A. MORAT, C. y VOLPI. M. (2018). *Práctica Estimulación y contexto Crítico*. Trabajo final. CENUR Litoral Norte.
- BAQUERO, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- BATTRO, A. (1986). *Computación y aprendizaje especial. Aplicaciones del lenguaje Logo en el tratamiento de niños discapacitados*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BATTRO, A. y DENHAM, P. J. (2007). *Hacia una inteligencia digital*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- CHAGAS, M. y RODRÍGUEZ, A. (2020). *Práctica Estimulación y contexto crítico*. Trabajo final. CENUR Litoral Norte.
- CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement) (1977). *Inventaires piagétiens. Les expériences de Jean Piaget*. París: OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques).
- DOISE, W. y MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. París: Inter Editions.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- HERRMANN, M. E. (2020). «Misterio en soledad: ¿por qué Constitución es el pueblo con más niños con discapacidad?». En *El país*, 2 de setiembre de 2020. Recuperado de <[https://www.elpais.com.uy/que-pasa/misterio-soledad-constitucion-pueblo-ninos-discapacidad.html?utm\\_medium=elpaisuy](https://www.elpais.com.uy/que-pasa/misterio-soledad-constitucion-pueblo-ninos-discapacidad.html?utm_medium=elpaisuy)>.
- INHELDER, B., SINCLAIR, H. y BOVET, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. París: Presses Universitaires de France.
- INHELDER, B. y CELLÉRIER, G. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Barcelona: Paidós.
- MOYA GUIRAO, M. (2013). «¿Qué es la ludoterapia?». Recuperado de <<http://belenmainb.blogspot.com/2013/04/ludoterapia.html>>.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- PALÁS, C. (1981). «De l'actualisation des structures cognitives dans les démences à (ou à prédominance de) plaques seniles (PS) et dégénérescences neurofibrillaires (DNF)» *Revista Médecine et Hygiène*, 39, pp. 4027-4036, Ginebra.
- PALÁS, C. (1987). «Evolución psicogenética en el aprendizaje del Logo». *Primeras Jornadas de intercambio Logo del Interior del País*. Salto, Uruguay.
- PALÁS, C. (2003). «De la percepción táctil-kinestésica a la representación grafo-espacial». *Segundas Jornadas Universitarias de Psicología en Regional Norte*, Salto, Uruguay.
- PALÁS, C. (2009). «De la actualización de las estructuras cognitivas en pacientes psiquiátricos crónicos a través de la estimulación-rehabilitación cognitiva neuropsicológica». *Primer Congreso Universitario de Diagnóstico e Intervención Psicológica*, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay.
- PALÁS, C. (2009). «Trastornos grafomotores y alteraciones en el aprendizaje del código escrito». *Jornadas de Formación Docente*, Montevideo, Uruguay.
- PALÁS, C. (2014). *Dificultad de aprendizaje: evaluación, intervención y cambios*

- cognitivos. Tesina presentada para la obtención de la maestría en Psicopedagogía Clínica. Montevideo: Instituto ITEAP.
- PALÁS, C. (2015). «Dificultad de aprendizaje: evaluación, intervención y cambios cognitivos». *IV Encuentro de Investigadores del Norte y I Encuentro Binacional de Investigadores de la Red de Instituciones de Educación Terciaria del Río Uruguay*. CENUR Litoral Norte, Paysandú, Uruguay.
- PALÁS, C. (2015) «Estimulación y cambio cognitivo». *Primer Congreso de Educación del Litoral*. CERP del Litoral, Salto, Uruguay.
- PAPERT, S. (1981). *Desafío a la mente*. Buenos Aires: Galápagos.
- PIAGET, J. (1964). *Six études de psychologie*. Ginebra: Gonthier.
- PIAGET, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. París: Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. París: Editions Denoel.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1974). *La genese de l'idée de hasard chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*. París: Hermann.
- PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. París: Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*. París: Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1977). *Mes idées*. París: Denoel y Gonthier.
- PIAGET, J. (1947-1977). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France.
- PROLEC-R (2008). Madrid: TEA Ediciones.
- REY, A. (1959). *Test de Copie et Reproduction de Mémoire de Figures Géométriques Complexes*. Adaptación española (1980), Madrid: TEA Ediciones.
- SCHMID KITSIKIS, E. (1985). *Théorie et cliniques du fonctionnement mental*. Bruselas: Pierre Mardaga.
- WECHSLER, D. (2005). *WISC IV*. Madrid: TEA Ediciones.
- ZONACLIC. Página web. <<http://clic.xtec.cat/es/>>.



# Impactos de la crisis sociosanitaria en el quehacer de un servicio de salud universitario en tiempos de pandemia

JULIA TABÓ,<sup>1</sup> AMPARO BAZTERRICA,<sup>2</sup> ADRIANA TORTORELLA<sup>3</sup> y ROSA ZYTNER<sup>4</sup>

## Resumen

**E**l presente trabajo se propone compartir algunas experiencias transitadas por el Servicio de Atención Psicológica Preventivo Asistencial (SAPPA), que es fruto de un convenio entre ASSE, MSP y la Facultad de Psicología, Universidad de la República (UDELAR), desde el momento en que se decreta la emergencia sanitaria hasta la fecha.

Se hace mención a las prestaciones del convenio, a las modalidades habituales de trabajo del servicio y a la instalación de intervenciones a distancia que habían sido implementadas al punto de partida de la situación de crisis sociosanitaria y sus resonancias en el personal de la salud.

En el desarrollo de este se presentan los dispositivos construidos para el abordaje de la crisis, haciéndose especial hincapié en las intervenciones institucionales, por su relevancia con relación a la tramitación del malestar subjetivo en el personal de la salud.

Desde el inicio de la pandemia, el Servicio viene trabajando en diferentes centros hospitalarios y con la red de atención primaria en salud, destacándose en el último tiempo la orientación y apoyo emocional a los equipos de CTI en todo el país.

Estas prestaciones que brinda el SAPPA, en tanto servicio de salud universitario, cumplen con el cometido de articular los espacios de enseñanza y aprendizaje con la extensión y la investigación.

---

1 Profesora agregada, magíster Julia Tabó. Directora del sappa. Integrante del Instituto de Psicología Clínica y del programa Modalidades y Efectos de las Intervenciones Clínicas en Servicios de Salud. Magíster en Educación Superior, Facultad de Humanidades, udelar.

2 Profesora adjunta, magíster Amparo Bazterrica. Servicio de Atención Psicológica preventivo-asistencial, integra el programa Psicoanálisis en la Universidad, magíster en Gestión de Conflictos, Universitat Ramon Llull, Barcelona.

3 Profesora adjunta, magíster Adriana Tortorella. Integrante del equipo de dirección y gestión del sappa. Coordinadora del programa Modalidades y Efectos de las Intervenciones Clínicas en Servicios de Salud, Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, udelar. Magíster en Psicología Clínica.

4 Profesora titular, doctora Rosa Zytner. Doctora en Psicología de la uba. Codirectora del sappa. Integrante del Instituto de Psicología Clínica y del programa Modalidades y Efectos de Intervenciones Clínicas en Servicios de Salud.

Palabras clave: *Servicio de salud universitario, dispositivos de intervención, personal de la salud.*

## **Introducción**

El presente trabajo se propone compartir algunas experiencias transitadas por el Servicio de Atención Psicológica Preventivo-Asistencial, SAPPA, que es fruto de un Convenio entre ASSE, MSP y la Facultad de Psicología, UDELAR. En el contexto de la pandemia por la COVID-19, desde marzo de 2020 a la fecha, se viene dando respuesta, en la especificidad de la psicología, a las demandas y pedidos de apoyo a tal situación social, y su impacto en sujetos y equipos vinculados a la salud.

Las autoras pertenecen al equipo de dirección y gestión de dicho Servicio, pudiendo brindar una visión amplia de las prestaciones posibles que permitieron afrontar esta situación de emergencia nacional.

El SAPPA cuenta con veinte años de trayectoria ininterrumpida, trabajando con y hacia el personal de salud en los departamentos de Montevideo y Canelones, y, desde el 2019, con una cobertura que se amplía a todo el territorio nacional.

Es un servicio de referencia que ofrece, a los funcionarios de ASSE y sus núcleos familiares, atención psicológica en los aspectos de promoción, prevención y atención, en el marco de la atención integral en salud, y acorde a los niveles de calidad a los que debe propender un servicio universitario. En el contexto de la COVID-19 se vio desafiado a implementar dispositivos de abordaje alternativos frente a las necesidades de un sector de la población especialmente expuesto.

En esta realidad, los espacios de docencia, extensión e investigación del Servicio denotan una estructura consolidada provista de profesionales, docentes y estudiantes que dan respuesta a usuarios que se desempeñan en el ámbito de la salud. Esto ha implicado fortalecer los niveles de promoción y prevención en Salud.

Desde el compromiso académico, profesional y ético de dar cumplimiento al acuerdo de dos instituciones (ASSE, Facultad de Psicología, UDELAR) se asegura la calidad de las prestaciones del servicio.

Este cuenta con amplia experiencia extensionista y de investigación en la formación de profesionales universitarios capacitados y sensibles a las demandas sociales y al sufrimiento en sus diferentes expresiones.

La extensión se construye desde las diversas formas de vinculación y expresiones entre la sociedad y la Universidad, en articulación con la producción de conocimiento en los nuevos escenarios que se despliegan en la actualidad.

En este sentido, se comparten las palabras del doctor Humberto TOMMASINO (2014) respecto a la extensión como «... la posibilidad de establecer procesos dialógicos, de enseñanza y aprendizaje, en donde podamos generar construcción del conocimiento común».

La situación de pandemia interpela también a la docencia universitaria desde un trabajo en terreno novedoso, instaurando el advenimiento de espacios de enseñanza y aprendizaje a distancia, que habilitan la transmisión de saberes y nuevos modelos de trabajo en un contexto por demás complejo. Para los estudiantes que están cursando sus prácticas preprofesionales, esta experiencia propició una situación nueva que permitió el tránsito curricular durante el año 2020 y 2021 en una modalidad atípica.

Cabe señalar que el SAPPa en sus prestaciones brinda diferentes modalidades de intervención que se señalan a continuación.

*Intervenciones en el área de prevención y promoción de salud.* En este tipo de abordaje se promueven ciclos de talleres orientados a la promoción de salud, teniendo en cuenta temas sensibles de actualidad y abarcando diferentes franjas etarias.

*Espacio de encuentro creativo para niños y adolescentes.* Esta intervención es uno de los dispositivos de promoción de salud que realiza el Servicio con relación al trabajo con niños, adolescentes y sus familias. Este es un espacio abierto en donde participan hijos de funcionarios de ASSE, así como usuarios de otros servicios vinculados a la UDELAR y provenientes del barrio en donde está instalada la Facultad de Psicología.

*Espacio de taller para adultos.* Esta intervención fue implementada para los padres, abuelos y otros adultos acompañantes de los niños y adolescentes que asisten al Espacio Creativo, realizándose simultáneamente a dicha actividad. El objetivo es ofrecer un espacio de reflexión y escucha para padres y referentes.

*Abordajes grupales.* Estos abarcan una amplia variedad de intervenciones desde un enfoque social y clínico en dispositivos grupales. Se trabaja con grupos de funcionarios que constituyen equipos de trabajo y que solicitan un abordaje multipersonal. Por otro lado, se ofrecen grupos que se constituyen a partir de una temática convocante y están dirigidos a todos aquellos interesados en participar.

*Intervenciones institucionales.* Las solicitudes recibidas provienen de diversos equipos de trabajadores de la salud y/o de la dirección de los centros hospitalarios y de la Red de Atención Primaria en salud (RAP).

En la línea de promoción y prevención del Servicio, se identifica la importancia de valorar a tiempo las condiciones que generan contextos de vulnerabilidad, particularmente en la interna de los propios equipos de salud y en los vínculos de los trabajadores entre sí, con la tarea que desempeñan y con los usuarios que asisten. Se destaca como una de las funciones del SAPP la relevancia de cuidar a los que cuidan.

*Equipo de recepción.* Es un espacio de intervención breve y de alta complejidad, en tanto primer encuentro con el Servicio, siendo el espacio príncipes que da comienzo al desarrollo de las estrategias a instrumentar teniendo en cuenta la demanda de quienes consultan.

*Apoyo psicológico ante situaciones de crisis.* Alude al trabajo en situaciones de conflicto vinculadas a diversas crisis vitales: accidentes, catástrofes y el caso particular de la actual crisis sociosanitaria por la pandemia.

También se abordan variadas intervenciones psicológicas individuales orientadas a todas las franjas etarias, tanto una evaluación diagnóstica como un tratamiento psicoterapéutico individual, de pareja y familiar.

Cabe destacar que en todas las modalidades de abordaje participan estudiantes que se encuentran transitando por su práctica preprofesional.

## **Presentación de la experiencia**

Como docentes de la Universidad de la República y la Facultad de Psicología, se tiene una responsabilidad social, académica, ética y profesional con

la sociedad. La crisis sociosanitaria interpela a todo el equipo docente del SAPPA, constituyendo un desafío a la creatividad y poniendo en juego abordajes novedosos para afrontar esta situación de emergencia.

A continuación, se comparten algunas de las modalidades de abordaje, todas ellas de sustantiva relevancia.

### **Plan de Contingencia del SAPP**

Una de las modalidades de abordaje implementadas fue el Plan de Contingencia (TABÓ, ZYTNER, TORTORELLA y BAZTERRICA, 2020), instrumentado ante la situación de emergencia sanitaria que se encontraba atravesando el Uruguay por la pandemia de la COVID-19.

En el mes de abril del 2020, se implementó dicho Plan, que consistió en ofrecer un dispositivo de atención en crisis, que pudiera dar respuesta inmediata a todos los trabajadores de la salud y sus núcleos familiares.

Para ello se instrumentó una cobertura de apoyo y orientación psicológica mediante medios telefónicos y/o videollamada, disponible de lunes a sábados, a cargo de los docentes profesionales del SAPP.

El dispositivo ofrecido se difundió en las dependencias de ASSE de todo el país, así como en medios universitarios y otros espacios vinculados a la salud. Se recibieron consultas de personal médico, de enfermería, auxiliares de servicio, de emergencias móviles, de salud mental, personal de soporte, así como familiares de los funcionarios que también se hallaban afectados.

Por medio de la teleasistencia se brinda contención y apoyo psicológico a través de una escucha clínica que permite identificar el comienzo de las repercusiones emocionales por COVID-19.

A partir de dichos encuentros, se identificaron en la población consultante las siguientes situaciones: incremento de la ansiedad y pensamientos negativos, fatalistas y catastróficos, asociados al miedo personal a enfermar y contagiar a sus familias. También se detectaron en las llamadas sentimientos de tristeza y soledad, depresión por el aislamiento social y contacto continuo con noticias negativas.

### **Espacio Creativo**

Otra forma de abordaje a destacar fue la desarrollada tradicionalmente por el SAPP, en el Espacio Creativo que trabaja con grupos de niños o con

grupos de adolescentes. Ante la pandemia se ofreció el espacio orientado a adolescentes y jóvenes para acompañar el malestar y sufrimiento emocional. Se trabajó en una modalidad grupal a distancia por Zoom, la cual favoreció el diálogo de adolescentes y jóvenes, ubicados en diferentes regiones del país, afectados por esta particular situación. A pesar del distanciamiento que generó aislamiento físico, esta modalidad dio lugar al encuentro que, de otra manera, no hubiera sido posible.

### **Intervenciones institucionales**

Como ya fue mencionado, el SAPPA ofrece, entre sus prestaciones, intervenciones institucionales tanto para los hospitales como para la RAP. A partir del año 2020, se intensificó sensiblemente el trabajo en esta vertiente de las prestaciones del convenio a raíz de la pandemia por la COVID-19.

Desde el comienzo de esta, el SAPP ha dado respuesta a numerosas solicitudes de intervenciones psicológicas de hospitales y policlínicas de Montevideo y el interior del país.

En esta oportunidad, se describe lo identificado en uno de los espacios institucionales mientras se estaban recibiendo los primeros ingresos de pacientes afectados por COVID-19.

La población de trabajadores de la salud, por su especial implicación en la crisis sanitaria, queda sometida a una mayor exposición a factores promotores de sufrimiento psicológico, a saber: la situación de emergencia nueva y amenazante vivida en forma sostenida; la preparación para una realidad poco conocida que incrementa los niveles de estrés; la exigencia que implica la disponibilidad permanente por el aumento de consultas; el escenario de incertidumbre, vulnerabilidad y desprotección; la constante exposición a información; la ansiedad y el temor a provocar daño a sus familiares; la sensación de agobio, angustia, depresión, alteraciones del sueño y de alimentación.

Se han resuelto numerosas solicitudes acompañando diversos colectivos de funcionarios en la tramitación de los impactos subjetivos y colectivos de esta. En una primera etapa, el equipo docente detectó la desestabilización de los colectivos, la necesidad del personal de salud de prepararse en medio de la falta de referencias ante los protocolos cambiantes. También las modificaciones edilicias y de las funciones laborales provocaron cambios de movilidad dentro de la institución y eventuales incidencias en aspectos

de la identidad institucional. La preparación de los equipos de salud para afrontar lo que estaba por venir constituyó el impulso para solicitar el apoyo psicológico.

Estas intervenciones se llevaron a cabo mediante la configuración de diferentes espacios de reflexión, que habilitan la expresión de problemáticas emergentes, promoviendo el intercambio horizontal, desde una perspectiva vincular.

Debido a la situación sanitaria, todas las intervenciones se vienen efectuando en modalidad *online*, la cual reviste ventajas y limitaciones, tal como se expresó anteriormente. Esta modalidad posibilita el encuentro de funcionarios de diferentes sectores de la institución, en tiempos en que la circulación se ve reducida en zonas cerradas y en zonas libres de COVID-19. En lo metodológico, y de acuerdo a lo que se viene señalando, en estas intervenciones se buscó convocar a funcionarios de diversos sectores, a fin de dar voz a los diferentes colectivos en dichos encuentros. No fue tarea sencilla, por la propia estructura de la organización, que está diferenciada en personal asistencial y no asistencial, así como también por la jerarquía de ciertas especialidades médicas sobre otras, que se vio modificada a raíz de las vicisitudes de la propia pandemia.

Los dispositivos de intervención utilizados por los profesionales del SAPPa procuran comprender diferentes vertientes del malestar de los trabajadores desde un posicionamiento incluyente de lo heterogéneo e interdisciplinar, trascendiendo jerarquías y nuevas fronteras físicas y simbólicas que se instalan en la propia implementación de los protocolos por la COVID-19 que separan áreas de circulación. El contexto de pandemia se hace texto en los modos de estar, de circular, de intercambiar y, particularmente, de trabajar en el ojo de la tormenta. Cabe señalar que existen diferentes realidades en el personal que trabaja en la salud, que indudablemente toma diferentes matices a medida que avanza la situación sanitaria, siendo que ciertos colectivos se ven más sobreexigidos que otros, como es el caso del personal que trabaja en cuidados intensivos.

### **Intervenciones institucionales en CTI**

A partir del 16 de abril de 2021 se ofrece, como iniciativa del directorio de ASSE y de salud mental, conjuntamente con el SAPPa, apoyo y contención emocional a los equipos de trabajo de los CTI de ASSE de todo el territorio

nacional. El objetivo es habilitar la expresión emocional, brindando posibilidades de tramitación de los impactos subjetivos de las situaciones vividas por los trabajadores. Esta labor ha implicado el intercambio con los equipos de salud mental de ASSE, que en algunos casos venían apoyando a los propios trabajadores. Estos últimos constituyen equipos muy especializados que instrumentan sus formas de lidiar frente a situaciones límite que el acrecentamiento sostenido de su trabajo ha puesto en jaque. Los diferentes oficios construyen sistemas defensivos para hacer frente a la realidad con la que trabajan. Christophe DEJOURS (2014, p. 36) refiere a «estrategias colectivas de defensa» como una modalidad colectiva de afrontamiento del miedo y de la ansiedad que produce una actividad profesional específica. Particularmente en los trabajadores de la salud, que trabajan en los bordes entre la vida y la muerte, los afectos desencadenados y los costos personales muchas veces son silenciados.

Estas ideologías defensivas del oficio pueden considerarse variantes del pacto *denegativo* (KAËS, 1991). El autor lo define como un pacto inconsciente común a todas las modalidades vinculares, pareja, grupo, familia e instituciones. Son las operaciones de represión o denegación, renegación, desmentida y rechazo necesariamente efectuadas por los sujetos del vínculo de aquello que pueda amenazar la organización de dicho vínculo.

Estas estrategias defensivas colectivas sostienen el trabajo de equipos expuestos a umbrales muy elevados de angustia y límites muy finos entre la vida y la muerte. Defensas que también marcan una separación con los asistidos, puestas a prueba, particularmente, en la crisis sanitaria. A modo de ejemplo, se da la situación de asistir a compañeros de trabajo gravemente enfermos, enfrentando al equipo de salud a su propia fragilidad y, eventualmente, a la posibilidad de la muerte.

Esta situación viene afectando en especial a los equipos que han visto acrecentado su caudal de trabajo de manera sostenida, los que se hallan, además, asediados por un porcentaje de muertes que supera ampliamente lo esperable.

La realidad a la que se está enfrentando el personal de salud tiene tal magnitud de impacto que requiere de tiempo para su procesamiento, así como de apoyo psicológico externo a la institución, labor que ha interpelado al SAPP.

Cuando se hace referencia al apoyo psicológico de los equipos de salud, se contempla, entre otras cosas, la orientación al personal, la concientización de la complejidad de las dimensiones en juego en su labor cotidiana, y la autoconciencia y aceptación de los límites de sus roles, lo que no implica una pérdida de humanización hacia los pacientes.

El impacto mencionado tiene múltiples aristas, como se ha desarrollado, personales, familiares, grupales e institucionales, y, también, variaciones a lo largo del tiempo que acompañan y se reflejan en las solicitudes recibidas, tanto en numerosidad como en problemáticas emergentes.

### **Conclusiones**

A lo largo del trabajo se han compartido diferentes modalidades de abordaje llevadas a cabo por el SAPPa, con funcionarios de ASSE y del MSP, con particular foco en las intervenciones institucionales y los encuentros de acompañamiento a los equipos de salud, desde los comienzos de la crisis socio-sanitaria por COVID-19 hasta la actualidad.

Teniendo en consideración las derivas y resonancias individuales, grupales e institucionales de esta pandemia, es que el equipo docente-asistencial del SAPPa da respuesta a las demandas generadas por esta compleja situación social.

Es una preocupación permanente del equipo de este servicio mantener la calidad de las intervenciones y prestaciones a través de la investigación y la evaluación continua, en el entendido de que el apoyo a los equipos de salud impacta en el bienestar de la población en general.

En tanto servicio universitario, permite que el estudiante de psicología genere en su formación preprofesional un acervo de experiencia clínica desde el propio «territorio», ya sea desde abordajes tanto individuales como grupales e institucionales.

Ser parte del colectivo universitario implica la permanente reflexión crítica, la autoevaluación de la gestión y de la praxis, en un servicio extensionista que acompaña su accionar a los tiempos sociales que generan demandas cambiantes, fuente permanente de interrogantes para la investigación y de insumos para la enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEJOURS, C. y GERNET, I. (2014). *Psicopatología del trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAËS, R. (1991). «El pacto denegativo en los conjuntos transubjetivos». En KAËS, R., *Lo negativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- TABÓ, J., ZYTNER, R., TORTORELLA, A. y BAZTERRICA, A. (2020). *Plan de contingencia*. SAPP. Documento interno, no publicado.
- TOMMASINO, H. (2014). «Vinculación con el medio: compromiso ético de las universidades» (entrevista). *Reunión anual de la comisión permanente de extensión universitaria de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha. Recuperado de <<https://www.upla.cl/noticias/2014/06/24/dr-humberto-tommasino-vinculacion-con-el-medio-compromiso-etico-de-las-universidades/>>.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- CARLEVARO, P. (1996). «El rol de la Universidad y su relación con la sociedad». *Cuadernos de política universitaria* 1(1), pp. 20-32. Recuperado de <[http://www.pablocarlevaro.org/IMG/pdf/19\\_el\\_rol\\_de\\_la\\_universidad\\_y\\_su\\_relacion\\_con\\_la\\_sociedadcorregido.pdf](http://www.pablocarlevaro.org/IMG/pdf/19_el_rol_de_la_universidad_y_su_relacion_con_la_sociedadcorregido.pdf)>.
- CARRASCO, J. C. (1989). «Extensión, idea perenne y renovada». *Gaceta universitaria*, pp. 2-3. Recuperado de <<https://psico.edu.uy/sites/default/files/4.%20Extensi%C3%B3n%20Carrasco.pdf>>.
- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (2009, octubre 27). «Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio». Resolución n.º 5. Recuperado de <<http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>>.
- ECHENIQUE, E. et al., (2009). «Prácticas integrales en el primer año de la carrera de Medicina. Ciclo básico 2007-2008 y ciclo introductorio 2009». En *x Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria-ExtenSo 2009* (disco compacto), Montevideo: UDELAR.
- FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL URUGUAY (FEUU) (1999). «La Universidad para el pueblo». En *Documento de la IX Convención*. Montevideo.
- FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL URUGUAY (FEUU) (1999). *Bases de la nueva actitud docente a aplicar en la reforma de la ENBA resuelta por su asamblea de profesores*. Montevideo: Escuela Nacional de Bellas Artes,

actualmente Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA).

REBELLATO, J. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan Comunidad.

SOUSA SANTOS, B. (2010). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: CSEAM, Trilce, UDELAR.

TOMMASINO, H. (2009). «Las prácticas integrales en la Universidad». En *Anales del Tercer Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.



## Prácticas integrales en contexto de pandemia en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología

*Las distintas alusiones al género empleadas en este documento adscriben todas a una concepción no binaria de género; adquieren distintas modalidades respetando concepciones y estilos narrativos de las y los autores del presente artículo.*

Autores: <sup>1</sup> MARCELO AGUIRRE, <sup>2</sup> ALEJANDRA AKAR, <sup>3</sup> ESTHER ANGERIZ, <sup>4</sup> ROSSANA BLANCO, <sup>5</sup> SANDRA CARBAJAL, <sup>6</sup> DIEGO CUEVASANTA, <sup>7</sup> DARÍO DE LEÓN, <sup>8</sup> GINA DUQUE, <sup>9</sup> GABRIELA ETCHEBEHERE, <sup>10</sup> NATALIA FARÍAS, <sup>11</sup> LUIS PEREYRA, <sup>12</sup> MARCIA PRESS, <sup>13</sup> FERNANDA SILVA, <sup>14</sup> SANDRA SENA, <sup>15</sup> RODRIGO VACCOTTI, <sup>16</sup> Andrea VIERA<sup>17</sup> e YLIANA ZEBALLOS<sup>18</sup>

Coordinación y edición general: ESTHER ANGERIZ

### Resumen

**E**n el marco de la pandemia generado por la COVID-19, a partir del 2020, las prácticas extensionistas y de investigación desarrolladas en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH) de la Facultad de Psicología fueron espacios privilegiados formativos, donde estudiantes y docentes crearon y recrearon preguntas teóricas y propuestas metodológicas en diálogo con los actores sociales. Se analizan en este artículo

---

1 Este trabajo es una producción colectiva, el orden establecido responde a un criterio alfabético.

2 Magíster, ayudante del IPEDH.

3 Magíster, asistente del IPEDH.

4 Magíster, profesora adjunta del IPEDH.

5 Magíster, profesora adjunta del IPEDH.

6 Magíster, profesora adjunta del IPEDH.

7 Magíster, ayudante del IPEDH.

8 Magíster, profesor adjunto del IPEDH.

9 Licenciada, asistente del IPEDH.

10 Doctora, profesora agregada del IPEDH.

11 Magíster, asistente del IPEDH.

12 Licenciado, ayudante del IPEDH.

13 Magíster, asistente del IPEDH.

14 Licenciada, asistente del IPEDH.

15 Magíster, asistente del Instituto de Psicología Clínica.

16 Doctor, asistente del IPEDH.

17 Doctora, profesora adjunta del IPEDH.

18 Magíster, asistente del IPEDH.

algunas de las problemáticas relevadas y de las estrategias diseñadas que se orientaron, prioritariamente, a la permanencia y al fortalecimiento del vínculo de la Universidad de la República (UDELAR) con los territorios. En un contexto de incertidumbre, se trató de aprender a transitar las crisis junto con las poblaciones, identificando posibilidades dentro de las limitaciones que la situación imponía, con un compromiso ético y social que nos compete como universitarios. Los objetivos planteados buscaron dar respuesta a situaciones afectivas de desborde, ansiedad, temores y soledad, o vinculadas a obstáculos que la situación imponía a los proyectos personales, familiares o de los equipos y colectivos docentes. Las estrategias metodológicas apuntaron a la integración, a la comprensión y elaboración de afectos, a problematizar situaciones cotidianas, a través de dinámicas lúdicas y participativas. De esta manera, las prácticas relacionadas con las funciones universitarias constituyeron una oportunidad no solo para repensar el rol del psicólogo/a en las instituciones educativas y hospitalarias en el contexto de la pandemia, sino también para reafirmar el compromiso de la UDELAR con las realidades de las comunidades con las cuales trabajamos.

**Palabras claves:** *psicología, ecosistema educativo, interdisciplina.*

## **Introducción**

El año 2020 cambió radicalmente las formas de vivir y habitar los espacios en donde solían transcurrir las actividades de la mayoría de las personas de este mundo globalizado, impactando en diversas esferas del devenir humano. A partir del 13 de marzo del 2020, en que se declara la emergencia sanitaria por la llegada de la COVID-19 a Uruguay, se exhorta al conjunto de la población a desestimar encuentros presenciales en espacios cerrados, a teletrabajar en aquellas actividades que así lo permitieran y se establece la suspensión de la presencialidad en la educación. En este contexto, niños, niñas, jóvenes y familias se vieron forzados a habitar espacios virtuales de educación, de forma que quedó en manos de los colectivos docentes el desarrollo de nuevas estrategias que garantizaran la continuidad educativa. Los edificios escolares, los diversos centros educativos y los establecimientos universitarios se vaciaron de modo abrupto.

En el ámbito de la UDELAR, y de la Facultad de Psicología (FP) en particular, este fuerte cimbronazo conmovió el quehacer universitario, incidiendo en

las funciones de enseñanza, extensión e investigación. De acuerdo a la Ley Orgánica de 1958, los desvelos de la UDELAR deben estar encauzados hacia la comprensión de la vida social, lo cual está contemplado en la currícula de la Licenciatura en Psicología, a través de distintos formatos y dispositivos. En especial, el Módulo de Prácticas y Proyectos (MPP) provee formatos que privilegian el aprendizaje del saber hacer, que ponen en el centro el encuentro entre estudiantes que transitan su formación como psicólogos/as y les otros con quienes se realizan las intervenciones. En este sentido, una práctica implica tareas y desafíos que devienen de las realidades sociales. En el contexto de la pandemia, la prioridad de las prácticas fue permanecer en vínculo con los territorios, aprendiendo a transitar las crisis junto con las poblaciones, apuntalando una ecología y una convivencia activa de saberes (DE SOUZA SANTOS, 2010), en una situación incierta para todas y todos. De esta forma, si bien la pérdida de las referencias habituales de nuestras prácticas nos descolocó inicialmente, nos posicionó rápidamente, teniendo como norte el compromiso ético y social que nos compete como universitarios, identificando posibilidades dentro de las limitaciones que la situación imponía.

En este artículo pondremos el foco en algunas de las problemáticas relevadas en las prácticas inscriptas en el IPEDH y las estrategias diseñadas para continuar desarrollando actividades en diversos escenarios que componen el ecosistema educativo, en los que la educación o las educaciones son posibles.

## **Acerca de los ecosistemas educativos**

MARCELO AGUIRRE

Entendemos la educación desde una perspectiva de derechos y en su más amplia acepción, tomando los aportes de varios autores: «Por educación comprendemos los procesos de transmisión (Durkheim, s/d, p. 63), generación (MARTINIS, 1998, p. 33) y apropiación (Nuñez, 2005) de la herencia o patrimonio cultural realizada por los sujetos de una determinada sociedad» (UBAL, 2006, p. 123). Con esta visión, la educación no se concentra únicamente en el sistema escolar-oficial (educación inicial, primaria, ciclo básico, bachillerato). La educación « hace referencia a programas de aprendizaje organizados. La premisa de la educación reglada es que los niños necesitan saber, entender y hacer cosas que jamás podrían aprender

solos» (ROBINSON, 2015, p. 18).

Junto a la importancia significativa del sistema escolar-oficial en el campo educativo, ponderamos otros ámbitos y dispositivos que conviven y resultan relevantes para el campo educativo en general y para las trayectorias educativas de los sujetos en particular. «*A escola é apenas uma das formas do processo educacional que não deve ser assumida de maneira exclusiva*» (DOS SANTOS, 2011, p. 165). Nos referimos a lo escolar como todos los subsistemas establecidos como oficiales y obligatorios de transitar para los ciudadanos, los cuales se encuentran concatenados de manera sincrónica a raíz de acreditaciones establecidas por el Estado para su recorrido (TRILLA, 2009). Si bien la escuela es lo central en el modelo educativo contemporáneo, «lo que consideramos un error es afirmar que únicamente se educa en la escuela, por la sencilla razón de que toda relación humana se enmarca en un contexto cultural» (UBAL, 2006, p. 124).

La educación, entonces, se erige a lo largo de toda la vida y de múltiples formas, muchas de las cuales coexisten complementariamente. Lo central es el sujeto y las trayectorias educativas que construye a lo largo de su recorrido vital. Estas trayectorias, que denominamos *integrales*, presentan diferentes contenidos y metodologías, configurando vínculos con el saber, con los contenidos, con los deseos, con los aprendizajes, con los docentes, etc. Estas trayectorias, diferentes al sistema escolar, representan un acumulado y «... no se producen por generación espontánea, sino que existe una serie de factores sociales, económicos, tecnológicos (...) que, por un lado, generan nuevas necesidades educativas y, por otro lado, sustentan inéditas posibilidades pedagógicas no escolares para intentar satisfacerlas» (TRILLA, 2009, p. 102).

Nos posicionamos así en un entorno educativo compuesto por varios sistemas y subsistemas, con complejidades y organizaciones singulares, pero necesariamente interrelacionados entre sí, en tanto y en cuanto los transitan sujetos de manera simultánea o de forma consecutiva. Por ello, cuando hablamos de educación, nos adherimos al planteo de AGUIRRE MÁRQUEZ (2018) en la concepción de un «ecosistema educativo», donde conviven y se interrelacionan un conjunto de propuestas en el marco de un equilibrio social, comunitario, territorial e histórico, dando lugar a configuraciones, posibilidades y limitantes que ponen a los sujetos en el centro, y a la necesidad de crear, paralelamente a la escuela, otros

medios y entornos educativos. Medios y entornos que, por supuesto, no necesariamente habrá que contemplar como opuestos o alternativos a la escuela, sino como funcionalmente complementarios a ella. Y estos recursos son, en gran parte, precisamente los que en su momento se propuso denominar *no formales* (TRILLA, 2009, p. 101).

La perspectiva de un ecosistema educativo pondera entonces por igual todos los proyectos y dispositivos que tienen como objetivo disponibilizar lo educativo como principal cometido. Con la ampliación de propuestas, metodologías, contenidos y educadores, se alcanza una mayor diversidad e inclusión de sujetos y comunidades. Un ecosistema diverso posibilitará una mejor producción de cada una de las partes y redundará en los sujetos, desviando la atención y el foco en la homogeneización o productividad de tal o cual dispositivo de manera aislada.

Educaciones en los escenarios de las infancias y las juventudes

La Facultad de Psicología es un actor privilegiado en la efectivización de los derechos de infancia, gracias a sus profusos aportes teórico-metodológicos en el abordaje del desarrollo humano, considerando aspectos cognitivos, emocionales y sociales, que son instrumentos valiosos para la comprensión de una noción central dentro de la perspectiva integral de derechos de infancia como es la autonomía progresiva.

Las prácticas del IPEDH en escenarios del ecosistema educativo que involucran a las infancias y las juventudes abrevan en esta producción teórica, pero implican, además, una articulación teórico-práctica en la que se juegan tareas y obstáculos. El primer obstáculo, epistemológico, refiere a que se puede estudiar, y hasta saber, acerca de las políticas públicas de protección, del desarrollo infantil, del trabajo interdisciplinario, pero sobre ese espacio particular en el que vamos a desarrollar nuestra práctica, sobre las personas reales y concretas no sabemos nada. El segundo obstáculo, epistemofílico, tiene que ver con las afectaciones personales que se despiertan cuando nos encontramos con esos otros, las ansiedades, las dudas y los aturdimientos que conlleva ir a terreno con nuestros barquitos de papel, en palabras de CARRASCO (2006). La figura de la práctica pone entonces en el centro el encuentro con los otros y con nosotros.

Desde esta perspectiva, la complejidad de los escenarios en los que se despliegan las intervenciones del IPEDH incluye actores educativos y comunitarios, integrados en redes en las que las diversas educaciones

tienen lugar. De esta manera, las prácticas de extensión y de investigación-acción buscan acompañar las trayectorias de niños, niñas, jóvenes y familias que están transcurriendo por los distintos tramos del sistema educativo formal (jardines de infantes, escuelas, liceos) o que participan de espacios en centros CAIF, en clubes de niños, en centros juveniles, en instituciones carcelarias e, inclusive, en instituciones hospitalarias. Todos ellos son espacios-otro, donde es posible el encuentro con lo heterogéneo, con novedades que enriquecen el universo simbólico, donde se conjugan y posibilitan distintos aprendizajes, modalidades y relaciones con los saberes.

### **3.1 Prácticas en clubes de niños**

ROSSANA BLANCO

Como se planteaba anteriormente, la educación trasciende ampliamente los sistemas escolares oficiales e involucra a distintos actores, sociales e institucionales, al sistema de protección a las infancias y adolescencias que se despliega en acciones territoriales a través de clubes de niños y centros juveniles, desde la rectoría del INAU y en cogestión con organizaciones de la sociedad civil. En el año 2019, comenzamos un proceso de tarea conjunta con la cooperativa de trabajo Camoatí, en el Barrio Nuevo Colón, específicamente en el club de niños Camoatí, que dio lugar a la implementación de la práctica de formación integral Juego, Desarrollo y Salud. La observación participante, el registro etnográfico del afuera y del adentro (TILLEY LUBBS, 2015) mediante notas de campo y la entrevista, entendida como producto del encuentro entre sujetos (GUBER, 2011), vertebraron metodológicamente la intervención. Las notas de campo fueron un insumo valioso para la indagación de las implicaciones (FERNÁNDEZ, 2013).

De este primer acto de apertura germinaron inquietudes y confianzas, de modo que, para el año 2020, se sumó una nueva práctica del ciclo de graduación Equipos, Desarrollo y Salud, con la finalidad de generar un espacio de reflexividad del equipo de trabajo acerca de la tarea que realizaban y sus afectaciones. Cuando en el 2020 se estableció el cierre de los centros educativos, el club de niños Camoatí no fue la excepción. Se hizo necesario hacer presencia en las ausencias y vacíos de las instituciones, por lo que se optó por persistir en la realización de la práctica, teniendo en cuenta las limitaciones y las perspectivas de salud que imponía la situación.

La noción de *salud* trasciende en mucho su habitual densidad teórica y, en

este contexto, se hizo presente en los temores asociados al cuerpo orgánico afectado por el virus; al cuerpo social atravesado por las desigualdades, violencias estructurales y el mandado a confinarse; al cuerpo simbólico del portador y del «irresponsable». Los determinantes sociales de la salud, tales como la globalización, el engarce clase-género y los procesos de trabajo y apoyo social (CASTRO, 2011), se expresaron indisociables en los procesos de enseñanza de los estudiantes, en las preocupaciones de los integrantes de la cooperativa, así como en los niños que se vieron deshabitados de la materialidad de sus espacios educativos.

En medio de esta gran crisis, la cooperativa accedió por licitación a la gestión de un centro juvenil en su zona de influencia, lo que implicó la apuesta de crear una propuesta educativa para infancias y adolescencias, junto a las zozobras que significaba la reorganización de los recursos humanos con trabajadores que proseguirían su tarea en el club, mientras otros lo harían en el centro juvenil. La incorporación de nuevos integrantes movilizó el deseo de explicitar la experiencia construida a partir de la gestión del club, de hacerla manifiesta en sus dimensiones de contenidos, emociones y prácticas. El grupo de estudiantes de «Equipos, Desarrollo y Salud» llevó adelante una intervención a partir de grupos de discusión (CALLEJO, 2002) con el equipo de trabajo para acompañar este proceso emotivo de reflexividad.

El 2021 ubica nuevamente las prácticas universitarias en un contexto de circulación comunitaria del SARS-COV-2, con un índice de positividad de COVID-19 al rojo vivo. Si el 2020 fue de amenaza, el 2021 es de peligro. Ante ello, junto a la práctica «Equipos, Desarrollo y Salud», en el presente año se propone una actividad de extensión a realizarse en el segundo semestre.<sup>19</sup> Esta propuesta surge del diálogo con los referentes de la cooperativa y aún a las preocupaciones acerca de los efectos de sufrimiento psíquico y subjetivo de la situación crítica social y sanitaria, que agudiza y expone de modo obscuro las violencias estructurales de nuestra sociedad y la vulneración de los derechos humanos como práctica sistemática.

Si las prácticas presentadas hacen a la formación del saber hacer en salud en lo socioeducativo, la propuesta de extensión pretende desplegar

<sup>19</sup> Esta propuesta fue presentada a la Convocatoria para el Apoyo a Actividades en el Medio - primer cierre 2021-2022 de cseam, junto a estudiantes que han transitado por estas prácticas en los años 2019 y 2020, que se encuentran realizando y culminando sus procesos de Trabajo Final de Grado (relativos al desarrollo humano en el ciclo de la infancia y los procesos de salud).

un saber hacer en salud en lo psicosocial. Ambas se anudan a la noción de *construcción de itinerarios* presente en el PELP (2013)<sup>20</sup> y ubican la figura académica de la práctica como espacio privilegiado formativo donde estudiantes se encuentran e inventan preguntas teóricas y metodológicas para saber hacer, en situación y en diálogo con los actores sociales.

### 3.2 Práctica de Desarrollo 0-5 años. Centro Hospitalario Pereira Rossell

#### MARCIA PRESS

A partir de experiencias de intercambio y aprendizaje para estudiantes de posgrado de Pediatría y estudiantes de grado de la Facultad de Psicología de la UDELAR, se promovió durante el año 2020 un trabajo conjunto de niños menores a 6 años internados en el Centro Hospitalario Pereira Rossell (CHPR) de tercer nivel de atención.

Con un abordaje interdisciplinario, se conformaron duplas técnicas con estudiantes de pediatría y psicología y se propusieron dispositivos —empleando la entrevista y la caja de juego diagnóstica— que atendieran, a través de un abordaje integral, tanto la salud biológica como el impacto emocional y la vulnerabilidad que la hospitalización despierta: contacto con extraños; procedimientos invasivos, dolorosos; resistencia frente a los tratamientos; separación de referentes familiares y la red social de crianza; sufrimiento físico y psíquico.

Desde una perspectiva psicoanalítica, el uso de la caja de juego como técnica diagnóstica específica permite el análisis de los recursos emocionales con los que el niño cuenta frente a la situación de angustia. El juego y el dibujo son instrumentos privilegiados de valoración del desarrollo, de expresión y comunicación de afectos que se desencadenan frente a la internación, permitiendo atenuar ansiedades. El uso de la caja de juego, como técnica específica de valoración del desarrollo o de su posible compromiso, se constituye como soporte para el análisis de los recursos emocionales que el niño cuenta frente a la situación de angustia como paciente internado de poca, mediana o extrema complejidad.

Durante el primer semestre del 2020, en el que la concurrencia al hospital estaba restringida debido a medidas sanitarias, se trabajó con los estudiantes en una articulación rigurosa conceptual para una mayor comprensión, instrumentación y orientación a ser brindada durante el trabajo en sala durante el segundo semestre, tanto con el niño y su familia como con el

personal médico tratante, así como con otros abordajes complementarios (policlínicas de ASSE, UCC, CAIF, CAPI, entre otros) para seguimientos posteriores al alta hospitalaria.

Sin duda que la actual pandemia ha tenido fuerte impacto en la salud mental de los niños y niñas que se atendieron en el CHPR, en los referentes adultos y familiares que los acompañaban durante la internación, así como en el personal médico y los estudiantes universitarios. Se ofrecieron acciones y estrategias como respuestas iniciales respecto a la orientación y derivación a una atención psicológica o abordaje conjunto con Psiquiatría Pediátrica o Trabajo Social del CHPR para las situaciones que comprometían la separación de los referentes familiares por encontrarse en proceso judicial, y que permanecían transitoriamente también en sus salas de internación. Asimismo, en el trabajo con los estudiantes de grado se intentó ahondar en posibles repercusiones emocionales por la morbilidad o mortalidad debido a esta infección viral, su manejo transferencial de los posibles efectos disruptivos en la constitución subjetiva y en los vínculos de niños menores a seis años que surgieron frente a este nuevo universo. El miedo; las cuarentenas; los exámenes paraclínicos como hisopados; el uso de tapabocas; las separaciones por internación del adulto familiar referente; las consecuencias socioeconómicas y las respectivas repercusiones intrafamiliares del aislamiento que pudieran aumentar riesgo de maltrato, abuso o negligencia (con la consecuente separación por judicialización ya mencionada), así como la combinación de estos aspectos con la atención de las patologías físicas específicas, fueron nuevos elementos que se agregaron a la experiencia del trabajo en esta práctica, buscando sumar al objetivo común de una mejor atención posible.

### **3.3 Prácticas en educación inicial**

GABRIELA ETCHEBEHERE, DARÍO DE LEÓN y FERNANDA SILVA

Según surge de investigaciones internacionales, la categoría más invisibilizada en el actual contexto ha sido la primera infancia. La reciente y global suspensión temporal de las actividades educativas a causa de la pandemia no cuenta con precedentes. Profesionales como pediatras, psicólogos y educadores han advertido de las graves amenazas que la pandemia está teniendo sobre la infancia, tanto desde el punto de vista físico como emocional (GRECHYNA, 2020; BERASATEGUI, IGOIAGA, EIGUREN,

DOSIL SANTAMARÍA, PICAZA y OZAMIZ ETXEBARRIA, 2020).

La nueva cotidianidad, extraña y repentina, dificultó la expresión de los afectos, en tanto que impidió la cercanía y propuso rostros tapados, generando efectos de agobio, ansiedad y miedo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 2020). Asimismo, las medidas dispuestas implicaron limitaciones para el desarrollo del juego, el movimiento, el relacionamiento entre pares y el vínculo con los referentes educativos. El lenguaje paraverbal se vio limitado con el uso del tapabocas en los adultos, para lo cual se hizo necesario contar con nuevos recursos expresivos (ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, 2020).

Ante la necesidad de generar acciones que contribuyeran en este escenario tan complejo para la infancia, el Programa Primera Infancia y Educación Inicial del IPEDH desplegó un dispositivo de investigación-acción en los centros educativos a los cuales se concurre como territorio de práctica del Espacio de Formación Integral «Intervenciones psicosocioeducativas promotoras de derechos de infancia».

En una primera instancia y en el marco de la virtualidad, se realizaron acciones de apoyo a los equipos docentes de los jardines de infantes donde se suele desarrollar la práctica, para pensar la emergencia sanitaria y social a la que nos enfrentábamos, favorecer el tejido social, garantizar la continuidad educativa y el acompañamiento a las familias.

Se elaboraron varios materiales de difusión dirigidos a las familias de cómo informar a sus hijos e hijas sobre lo que estaba sucediendo y las medidas que se tomaban. También, sobre la importancia de reorganizar las rutinas dentro del ámbito familiar en la etapa de confinamiento, de abrir espacios de diálogo en familia sobre las emociones generadas ante la situación de emergencia, de cómo darle un sentido a muchos de los cambios en los comportamientos infantiles como vía de expresión de estas emociones.

También se participó en varias charlas de difusión en distintos medios y se apoyó la declaración del comité uruguayo de la OMEP en la que se advertía sobre la situación de la infancia y se daban orientaciones para atender el impacto de la pandemia en niños y niñas.

Al retornar a la presencialidad, una de las intervenciones en el 2020 tuvo como objetivo identificar las percepciones que los niños y niñas le atribuían al confinamiento, mediante la habilitación de espacios de escucha. En estas instancias, con sus palabras, los niños y niñas pudieron colectivizar ideas

y sentires, escuchar a otros e intentar transmitir lo que aún no se había puesto en palabras, compartiendo discursos en el intento de comprender lo que les estaba sucediendo tanto a ellos como a sus pares y a las personas significativas de su entorno. Este estudio evidenció una significativa relación entre el nivel de información al que accedieron niños y niñas sobre la COVID-19 y su mejor adaptación al nuevo contexto (ETCHEBEHERE, DE LEÓN, FERNÁNDEZ, SILVA y QUINTANA, 2021). Ello refuerza la idea de que el acceso a la información asequible sobre temas que perciben en su cotidianidad habilita la participación desde un rol protagónico. A la vez, en sus expresiones se evidencia que las familias pasaron a ser los agentes educativos garantes de sus derechos, asumiendo la tarea de recrear y elaborar gran parte de las exigencias que la educación en tiempos de pandemia trajo para niños y niñas. El tiempo en casa fue valorado como un tiempo de juegos en familia, aprendizajes de rutinas hogareñas y la posibilidad de recibir y expresar cariño. Sin embargo, igual que en otros estudios (BERASATEGUI et al., 2020) prevalece la identificación de emociones ambivalentes respecto al confinamiento en casa, mencionando, por un lado, la alegría de pasar más tiempo en familia y, por otro, sentirse tristes y enojados por la situación de encierro en tanto imposibilidad de experimentar otras instancias de socialización, de extrañar el jardín de infantes, de jugar con sus pares (ETCHEBEHERE et al, 2021).

### **3.4 Prácticas en educación inicial y primaria**

ESTHER ANGERIZ y ALEJANDRA AKAR

La práctica denominada Intervenciones Psicopedagógicas en Educación Inicial y Primaria desarrolla sus actividades con estudiantes de psicología del ciclo de formación integral y del ciclo de graduación en escuelas de Malvín Norte y Carrasco Norte que, durante el 2020, abarcó todos sus niveles, en función de las demandas de docentes y autoridades de las instituciones escolares.

Durante la etapa de confinamiento inicial en el primer trimestre del año, las maestras buscaron denodadamente revincularse con niños, niñas y con las familias, formando grupos en redes a través de los cuales enviaban videos con explicaciones de los temas, mandaban tareas, recibían fotos de trabajos, dibujos, etc. Una vez reinstalada la presencialidad en las escuelas, las problemáticas emergentes giraron con relación al retorno y a cómo

restablecer vínculos entre niños, niñas, maestras, funcionarios/as, familias y distintos actores de las escuelas.

Recoger las vivencias de niños y niñas durante la etapa de confinamiento se entendió como premisa para reconstruir una continuidad existencial (WINNICOTT, 1992) que había sido interrumpida por ese corte abrupto de las cotidianidades, que había transformado la vida de las niñas y niños, de las personas y las familias, no solo con el «quedate en casa», sino especialmente con la significación del espacio exterior y de los otros como potencialmente peligrosos.

Las prácticas de extensión en las escuelas se pudieron iniciar a principios de julio del 2020. En las primeras visitas, las observaciones de las y los estudiantes daban cuenta de miedos de niñas y niños, de ansiedades y sentimientos en conflicto que se expresaban en las aulas. Por un lado, sentían la necesidad y la alegría de encontrarse con sus amigas y amigos, de correr, de tocarse, pero los discursos del mundo adulto que significaban el encuentro con el otro como peligroso, les generaban una fuerte represión de estos afectos y necesidades. Pero estas ansiedades no se expresaban solo en los espacios escolares, en el aula o en los recreos, sino que, profundizando un poco más, iban surgiendo tensiones que se situaban en los hogares, a veces por estar solos o solas, otras veces por estar toda la familia en espacios reducidos, otras por la poca distancia entre el mundo del niño/a y las preocupaciones de los adultos que se respiraban en el ambiente generando y, las más de las veces, angustia e impotencia. Frecuentemente, las pantallas funcionaban como lugares de atrape o refugio en algunos casos, de relacionamiento con pares, en otros; pero fácilmente esta exposición a las pantallas podía resultar excesiva, asociándose a dificultades para conciliar el sueño, a pesadillas, a cambios de horarios y rutinas, así como al aislamiento y retraimiento de los vínculos.

Las estrategias de intervención planificadas en los grupos en los que estudiantes y docentes universitarios analizábamos las situaciones y las demandas apuntaban a la integración en los grupos, a la comprensión y elaboración de afectos, a problematizar situaciones cotidianas como el uso de la tecnología, a través de dinámicas lúdicas con las que también se favorecía la puesta en juego del cuerpo en vínculos confiables con las y los otros. La comunicación con las familias se procuraba a través de producciones audiovisuales que problematizaban algunas de las dificultades

encontradas, como por ejemplo, con relación a los trastornos del sueño o también a través de encuestas en las que se buscaba conocer, por ejemplo, cómo significaban la relación con las tecnologías.

### **3.5 Escuelas especiales**

ANDREA VIERA, GINA DUQUE y NATALIA FARÍAS

El trabajo en escuelas especiales a través de la investigación-acción es otro de los campos abordados desde el IPEDH, cuya población se ha visto especialmente vulnerada por la situación de pandemia.

Como señala la relatora especial de la ONU, Catalina Devandas (ONU, 2020), los derechos de personas con discapacidad pueden verse vulnerados en este contexto de «distanciamiento social». De hecho, las reglas de distanciamiento social sugeridas podrían llevar, si la emergencia continúa el tiempo suficiente, a cambios culturales. Por lo tanto, es necesario atender la vulnerabilidad que produce la reconfiguración de las relaciones sociales, en esta población, en el contexto de emergencia sanitaria.

En este marco, es relevante comprender la importancia del rol que cumplen los centros educativos, en particular la escuela, para los niños con discapacidad y sus familias. En estas latitudes, la escuela configura un espacio fundamental de contención y de referencia sanitaria, social y afectiva para esta población y sus familias. Por esta razón, es indispensable buscar alternativas para no perder el lazo social que los vincula.

A partir del anuncio de emergencia sanitaria, en la línea de inclusión social y educativa del IPEDH se ha desarrollado un trabajo colaborativo con el equipo de dirección de la escuela n.º 200 Doctor Ricardo Garitat.<sup>21</sup>

La pandemia ha aparejado problemas de equidad y desafíos que enfrentan todos los estudiantes, pero especialmente aquellos con discapacidad (KADEN, 2020; SULLIVAN *et al.*, 2020; SMITH, 2020). El entorno virtual de aprendizaje plantea dificultades para los maestros y en particular para los de educación especial, ya que no pueden brindar los apoyos adecuados para atender las necesidades de sus estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades que necesitan de ayudas técnicas específicas para asistencia en el habla o física (SCHAEFFER, 2020).

Asimismo, otro aspecto central es la falta de formación de los docentes

<sup>21</sup> Esta escuela es el único centro de educación primaria público especializado en la atención de personas con discapacidad motriz, y centro de recursos para el país en inclusión educativa de esta población.

en el uso de recursos tecnológicos para enfrentar las barreras de enseñar a estudiantes con discapacidad en un entorno en línea. Si bien se han ensayado algunas soluciones en la escuela (PEÑA, 2020), estas resultan insuficientes para atender el desborde docente frente a la instalación de esta situación con sus estudiantes.

Es así como con el proyecto Estrategias de Andamiaje en la Lectura Compartida de Cuentos en Niños con Parálisis Cerebral Usuarios de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) (apoyado por la CSIC) se comenzó a adecuar y complementar algunas actividades previstas para el 2020.

A tal efecto, se desarrollaron recursos pedagógicos para el trabajo a distancia con docentes y familias de la escuela. Se creó una página web con recursos digitales (VIERA, DUQUE y FARÍAS, 2021) y se abrió el canal de YouTube Audiocuentos Accesibles (2020). Ambas acciones tuvieron como propósito dar amplio acceso a los recursos construidos en el proyecto y dar continuidad a las actividades de lectura compartida de cuentos con esta población especialmente vulnerable.

Este trabajo se realizó en colaboración con las maestras de la escuela, quienes, a través de sus sugerencias, permitieron realizar los ajustes necesarios de los diferentes recursos.

Actualmente, se está desarrollando el proyecto Narrativas en Pandemia: Contar Historias a Través de SAAC, con apoyo de la CSEAM. Este tiene como objetivo promover el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en personas con parálisis cerebral usuarias de SAAC, a través de la coconstrucción de narrativas sobre la cotidianidad en tiempos de pandemia.

Los niños y jóvenes con parálisis cerebral son los principales usuarios de estos sistemas y, dada la incompatibilidad entre las necesidades de asistencia física para las acciones cotidianas de esta población con el protocolo sanitario establecido por las autoridades de educación, aún no han podido retomar sus actividades escolares.

Para la construcción de estas narrativas se propuso una metodología de trabajo que incluye la participación de diversas disciplinas y el desarrollo de recursos multimedia. En este marco, se vienen realizando actividades de sensibilización y formación sobre usos de los SAAC para los niños, sus docentes y familias. Además, el proyecto se integra a las actividades de formación de esta línea con estudiantes de grado y posgrado en la FP.

### 3.6 Prácticas en educación media

#### 3.6.1 Intervención en un liceo de tiempo extendido y con Aula Mandela en Minas, Lavalleja

YLIANA ZEBALLOS

En el marco de la práctica Educación Inclusiva en Lavalleja, venimos desarrollando una experiencia de integralidad de las funciones universitarias desde el año 2015, con estudiantes de inicio y de graduación de la formación, interactuando con una perspectiva dialógica, creadora y crítica, apuntando a la democratización del conocimiento desde la descentralización y la extensión universitaria.

Participan de esta experiencia estudiantes de inicio de la formación y estudiantes de graduación; algunos años han transitado también estudiantes de formación integral. La idea clave es acercar a los estudiantes, desde el inicio de la formación, a un ámbito de trabajo del psicólogo como lo es el ámbito educativo, y al rol del psicólogo como agente de inclusión educativa. Los estudiantes de graduación realizan una práctica preprofesional con un enfoque en la educación inclusiva y a través de la investigación-participativa. En contexto de pandemia, se realizó un diagnóstico situacional en clave inclusiva, del cual se deriva un plan de mejora de la educación para ese centro educativo. Se utilizaron técnicas psicológicas, así como herramientas conceptuales y operativas que aporta la *Guía para la evaluación de la educación inclusiva* (BOOTH y AINSCOW, 2015).

En el año 2020, pudimos readaptar la modalidad de cursar a la nueva forma de funcionamiento y trama vincular que se generó en el centro educativo. Los estudiantes se organizaron en duplas para asistir al liceo, teniendo una presencia diaria en la institución.

Un aprendizaje clave fue la posibilidad de ampliar el concepto de *inclusión educativa* con la experiencia del acompañamiento a la trayectoria educativa de estudiantes migrantes, aportando la perspectiva multicultural a la educación inclusiva.

A partir de esta experiencia inclusiva en contexto de pandemia, hemos generado diferentes productos y dispositivos académicos, logrando un mutuo aprendizaje y el favorecimiento del desarrollo de los diferentes actores de la comunidad educativa. Las intervenciones adecuadas al contexto de pandemia siguieron las siguientes líneas:

Seguimiento de las trayectorias educativas singulares con el equipo

educativo.

Acompañamiento y apoyo a trayectorias educativas con débil vínculo educativo.

Identidad: proceso participativo de la elección del nombre del liceo.

Proyecto de vida: folletos para favorecer la continuidad educativa.

Motivación: video y documento escrito sobre motivación en el aula para docentes.

Participación activa en los diferentes talleres del liceo, buscando la integración entre docentes y talleristas.

Las proyecciones para el presente año 2021 apuntan a fortalecer el vínculo entre la familia y la institución; a estrechar vínculos entre el equipo docente y el equipo de talleristas; a impulsar la cultura del cuidado; a continuar trabajando sobre valores inclusivos, como la empatía y la compasión entre todos los actores de la institución; a contribuir a la elaboración de un Proyecto de Centro Inclusivo; a promover y apoyar el recurso Aula Mandela y a generar espacios de formación para ampliar los conocimientos que enriquezcan y potencien los avances hacia una educación inclusiva.

### 3.6.2 Intervención en un liceo nocturno

DIEGO CUEVASANTA, RODRIGO VACCOTTI y LUIS PEREYRA

La desvinculación en los diferentes ciclos educativos viene siendo una barrera para la inclusión social y educativa en los liceos nocturnos. En particular, en un contexto de pandemia, las trayectorias educativas, la participación y el vínculo de las/los estudiantes con la institución son dimensiones que se han visto socavadas por la falta de presencialidad y la reducción de posibilidades para el encuentro.

En este marco, la práctica Intervención en Liceo Nocturno, que inició en el año 2019 como una propuesta dirigida a estudiantes del ciclo de formación integral y de graduación de la Licenciatura en Psicología, viene trabajando en el turno nocturno de un liceo ubicado en la zona oeste de Montevideo, en conjunto con una amplia heterogeneidad de actores educativos y comunitarios. En el 2020 nos encontramos con el enorme desafío de sostener la práctica durante varios meses sin presencialidad, lo que constituyó, a la vez, una oportunidad para repensar el rol del psicólogo/a en las instituciones educativas.

En este contexto, durante la cuarentena marcada entre los meses de marzo

y junio del 2020, se implementó un trabajo de supervisión semanal por la plataforma Zoom, donde se planificaban actividades en conjunto con la coordinación de docentes del liceo y el equipo de dirección. El primer objetivo fue mantener el vínculo con los estudiantes a través de diferentes vías, de las cuales se destacó el uso de WhatsApp.

El trabajo de la práctica se fue configurando en torno a esos espacios, y se sumó el equipo de la Universidad a las llamadas grupales o intercambios en los grupos de WhatsApp, proponiendo actividades puntuales de intercambio, colaborando en la realización de convocatorias para motivar a los estudiantes a mantenerse vinculados y, también, hubo una participación de las coordinaciones y salas docentes, que devinieron espacios para sostener(se) entre el propio colectivo.

Durante el receso del liceo de julio, el equipo de estudiantes y docentes de la práctica se abocó a trabajar junto a la dirección en la digitalización de un formulario de inscripción que se aplica al inicio de cada semestre, en el que identificamos una potencial oportunidad para encontrarnos con los estudiantes del liceo. Ese formulario terminó siendo una vía para conocernos entre los estudiantes y el equipo de la FP; cada uno de los estudiantes lo completó en conjunto con un practicante o un docente de la Facultad, lo que desplegó un sinfín de intercambios y posibilidades para seguir trabajando.

Ya desembarcados en el liceo, se continuó con un acumulado de actividades que intentaron seguir trabajando en clave de fortalecimiento de los vínculos con la institución, con todo lo que ello implica. A modo de síntesis, describimos algunas de los principales abordajes:

Talleres temáticos con estudiantes (género, proyecto educativo, orientación vocacional, emergentes sociales, etcétera).

Talleres con docentes (generación de espacios para problematizar el rol docente, las instituciones educativas y el vínculo con los estudiantes).

Intervenciones en el espacio físico del liceo en clave de resignificación de diversos lugares (carteleras que invitaran a reflexionar sobre ejes como la representación sobre el ser estudiante del nocturno).

Conformación del Espacio de Consulta, Acompañamiento, Participación y Orientación (ECAPO) para acompañar los procesos educativos de las/los estudiantes.

Acompañamiento en las propuestas de participación enmarcadas en un

espacio de participación, conformado por estudiantes del liceo y una docente y referente de participación del Departamento Integral del Estudiante (DIE), cuyo fin principal es intercambiar sobre temáticas que involucran a las/los estudiantes y generar propuestas que favorezcan la toma de decisiones en el liceo. Cooordinación de actividades culturales y cierres de fin de año (presentación artística por parte de los estudiantes del liceo en conjunto con los practicantes de la Facultad).

Las actividades culminaron en el mes de noviembre con una actividad organizada entre docentes, estudiantes y practicantes de Facultad, en la que se expuso lo trabajado durante todo el año, y se compartieron vivencias y resonancias de lo que fue ese año de pandemia. El trabajo realizado y la construcción de las diferentes instancias generaron un buen preámbulo para continuar el proceso durante el 2021.

### 3.7 Prácticas en educación superior

SANDRA CARBAJAL y SANDRA SENA

Tomando como escenario de intervención nuestra propia casa de estudios, la UDELAR, se desarrolla la práctica denominada Intervenciones Psicológicas en la Educación Superior. En el contexto de transformación académica, la producción de conocimiento de la FP, en el campo de la enseñanza universitaria, ha aportado insumos valiosos para conocer las características diversas de quienes se proponen ingresar a la UDELAR. Esto posibilita la generación de propuestas que contribuyan al fortalecimiento de las estrategias estudiantiles e institucionales para facilitar la permanencia en los estudios superiores, generando condiciones de equidad. Entendiendo la educación superior como un derecho, la propuesta consiste en realizar intervenciones psicológicas destinadas a estudiantes universitarios, atendiendo en particular las problemáticas afectivas que surgen en el año de ingreso. Se trata de una propuesta interinstitucional, planificada y coordinada entre docentes del IPEDH y de Psicología Clínica.

Su población objetivo son estudiantes universitarios. Participan de la práctica anual estudiantes de Psicología del ciclo integral y de graduación, que trabajan en duplas. Las intervenciones propiamente dichas son llevadas adelante por estudiantes del ciclo de graduación; la observación y registro, por estudiantes del ciclo integral.

En el año 2020, la situación de excepción, que impidió el encuentro presencial desde el comienzo de la práctica, obligó a conformar el grupo de supervisión

virtual, realizando encuentros semanales entre estudiantes y docentes a distancia. Dada la situación de no presencialidad en todos los servicios universitarios, no había certeza de que existiera demanda y de que, si la hubiera, aceptarían el trabajo virtual. De todos modos, se resolvió que la propuesta de entrevistas individuales fuera en formato virtual, en el marco de intervenciones psicológicas breves. Ello implicó la necesidad de trabajar aspectos éticos vinculados a la atención a distancia, así como aspectos teórico-técnicos referidos al encuadre y a la intervención propiamente dicha. En este sentido, la experiencia presentó desafíos diversos y un nivel de incertidumbre importante para todas las personas involucradas; implicó esfuerzos de ajuste y adecuación a estas modalidades de intervención, con la particularidad de que para la mayoría de las y los estudiantes era su primera experiencia de atención psicológica individual.

Con relación a la demanda, surgieron solicitudes de atención de estudiantes de diversos servicios universitarios y de estudiantes del Instituto de Profesores Artigas (IPA) que solicitaron atención. En todos los casos fue aceptada la entrevista virtual.

En el contexto de pandemia, las demandas y los motivos de consulta no se centraron en el ingreso, sino en otras situaciones emergentes personales y sociales que excedían la adaptación a las lógicas universitarias, aunque también la dificultaban. Se referían a situaciones afectivas de desborde, de soledad o vinculadas a obstáculos surgidos en los proyectos personales causados por la emergencia sanitaria.

La modalidad virtual de las intervenciones no solo no se evaluó como una dificultad, sino que facilitó el acceso a la consulta psicológica a personas que, por su situación emocional y circunstancias vitales, tal vez no hubieran podido acceder a un encuentro presencial o les habría significado muchas dificultades. De esta forma, se construyeron espacios de escucha e intervención que resultaron especialmente valorados en el contexto actual. Para quienes cursaron la práctica representó la posibilidad de construir y llevar adelante una modalidad de atención pertinente y adecuada a la situación, con potencial como dispositivo clínico, por lo que significó un aporte a sus trayectorias formativas, permitiendo la reflexión crítica de las posibilidades y limitaciones de este.

La supervisión docente a distancia debió atravesar algunas dificultades tecnológicas, en torno a la inestabilidad de la conexión, «no te escuchamos»

o «no te vemos», y, sobre todo, implicó el desafío de la construcción grupal desde la virtualidad apuntalado en la reflexión colectiva. Se valoró este espacio que, en algunos casos, se realizó desde lugares distantes de Montevideo y no hubiera sido posible de otro modo.

Desde el lugar docente, resulta gratificante trabajar coordinando un grupo de estudiantes que, aun transitando situaciones personales y educativas complejas, lograron excelencia en la tarea desarrollada con un gran compromiso, seriedad y estudio permanente.

En definitiva, se trata de un dispositivo de intervención que la FP realiza a través de las y los estudiantes, y que significa un aporte profesional al estudiantado de todos los servicios universitarios. Queda el desafío de pensar de qué modo este servicio que la Facultad brinda a la UDELAR puede ampliarse para atender a una población estudiantil mayor y cómo ofrecerlo también a estudiantes de Psicología.

#### **4. Reflexiones finales**

A partir de la declaración de emergencia sanitaria por la llegada de la pandemia por COVID-19 a Uruguay en marzo de 2020, se generó una situación inédita que afectó integralmente al ecosistema educativo. Las prácticas en el IPEDH se posicionaron como espacios formativos privilegiados en las que se torna posible recrear propuestas metodológicas, en diálogo con los actores sociales, buscando mantener la presencia de la UDELAR con las poblaciones y los territorios.

Las problemáticas y preocupaciones con las que nos encontramos en la instalación de estas prácticas estuvieron relacionadas con situaciones de sufrimiento psíquico y subjetivo, en las que se veían agudizadas y expuestas violencias estructurales de nuestra sociedad y la vulneración sistemática de los derechos humanos. Así se nos fueron presentando miedos de niños y niñas, de familias; ansiedades y emociones ambivalentes; tensiones en los hogares; situaciones de soledad, angustia e impotencia; problemas de equidad en el acceso a la educación y desafíos para las y los estudiantes en general, pero, en especial, para aquellos con discapacidades, cuyas necesidades de asistencia física resultan incompatibles con el protocolo sanitario establecido.

La problemática de la desvinculación como barrera para la inclusión social y educativa fue una constante en todos los niveles educativos, pero,

especialmente, en la educación media. En particular, las trayectorias educativas, la participación y el vínculo estudiantil con la institución fueron dimensiones que se vieron socavadas por la falta de presencialidad y la reducción de posibilidades para el encuentro.

Por tales motivos, en las prácticas se buscó mantener la vinculación, facilitar el acceso a una información que resultara asequible, no superabundante y adecuada a los problemas que afectaban la cotidianeidad, así como se tendió a recoger percepciones y sentidos de los actores, habilitando la participación con un rol protagónico. Estos objetivos buscaban dar respuesta a situaciones afectivas de desborde, ansiedad, temores, soledad o vinculadas a obstáculos que la situación de emergencia sanitaria imponía a los proyectos personales, familiares o de los equipos y colectivos docentes, así como del personal médico hospitalario. Las estrategias metodológicas empleadas fueron apuntando a la integración, a la comprensión y elaboración de afectos, a problematizar situaciones cotidianas, a través de dinámicas lúdicas y participativas, favoreciendo la puesta en juego del cuerpo en vínculos confiables con las y los otros.

De esta manera, las prácticas relacionadas con las funciones universitarias desarrolladas con el IPEDH constituyeron una oportunidad no solo para repensar el rol del psicólogo/a en el contexto de pandemia en las distintas instituciones, sino también para reafirmar el compromiso de la UDELAR con las realidades de las comunidades con las cuales trabajamos. Es una posición que abreva en las mejores tradiciones de la UDELAR en acuerdo con un modelo de universidad latinoamericana, fundada en los principios de autonomía y cogobierno, que configuró una universidad participativa y extensionista; apuesta renovada a partir de la curricularización de la extensión propuesta en la segunda reforma universitaria (AROCENA, 27 de noviembre de 2013). Se trata de antecedentes que son pasado, pero que también son presente y futuro, en la medida en que dan cuenta de la prioridad en la búsqueda de soluciones comunes a partir de los lazos de las y los universitarios con y en la comunidad. El hecho de que la UDELAR haya logrado mantener y profundizar su compromiso social, aun y sobre todo en situaciones de excepcionalidad, da cuenta de su firmeza en torno al cumplimiento de sus objetivos fundacionales.

En esta perspectiva se han inspirado las prácticas del IPEDH, en las cuales reconocemos la disposición al bien común de cada estudiante que transita

por la formación en psicología, haciendo que nuestra casa de estudios pueda aportar, cada año, trabajo profesional hacia sectores sociales que lo necesitan. Pero también reconocemos la importancia de fortalecer los propios lazos de los estudiantes universitarios con nosotros como docentes en esta tarea y en este contexto, por lo que, como les decía nuestra compañera SANDRA CARBAJAL:

Este tiempo tiene que ser una posibilidad para avanzar en la búsqueda de formas que te encuentren contigo mismo y con los demás. No te quedes solo, no dejes solos a los demás, no te paralicen, no te aisles. Cuidate y cuidá a otros. Como siempre y un poco más. (FP-UDELAR, 17 de abril de 2020.)

### **Referencias bibliográficas**

AGUIRRE MÁRQUEZ, M. (2018.). *Prácticas (con)sentidas: sentidos educativos de las prácticas de los educadores en el ámbito extraescolar*. Tesis de maestría. Montevideo: Facultad de Psicología, UDELAR. Recuperado de <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/22179>>.

AROCENA, R. (27 de noviembre de 2013) *Hacia la reforma universitaria*. Informativo del rectorado, n.º 296. Recuperado de <<http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/34552>>.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 de noviembre de 1989. Recuperado de <[https://www.bibliotecaunicef.uy/doc\\_num.php?explnum\\_id=146](https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=146)>.

AUDIOCUENTOS ACCESIBLES (2020). Recuperado de <<https://www.youtube.com/channel/UCdCrVzag4XnJWf4JeeZQCAQ/featured>>.

BERASATEGUI, N., IGOIAGA, N., EIGUREN, A., DOSIL SANTAMARÍA, M., PICAZA, M. y OZAMIZ ETXEBARRIA, N. (2020). «Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el (sic) COVID-19». Recuperado de <[https://www.researchgate.net/publication/341184016\\_LAS\\_VOCES\\_DE\\_LOSNINOS\\_Y\\_DE\\_LAS\\_NINAS\\_EN\\_SITUACION\\_DE\\_CONFINAMIENTO\\_POR\\_E\\_L\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/341184016_LAS_VOCES_DE_LOSNINOS_Y_DE_LAS_NINAS_EN_SITUACION_DE_CONFINAMIENTO_POR_E_L_COVID-19)>.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de <[http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index\\_for\\_inclusion.pdf](http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf)>.

- CALLEJO, J. (2002). Grupo de discusión *La apertura incoherente*. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 91-109.
- CARRASCO, J. C. (2006). Seminario *Psicología Crítica Alternativa*. En BENÍTEZ, L. et al. *Textos escogidos*. Montevideo: edición de autor.
- CASTRO, R. (2011). «Los determinantes sociales de la salud-enfermedad. Tres aproximaciones al tema para una epidemiología sociocultural reflexiva». En *Teoría social y salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- DE SOUZA SANTOS, B. (2010) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: Trilce, extensión universitaria, UDELAR.
- DOS SANTOS, H. (2011). «A instituição formal e a não formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral». *Educação em Revista*. 27(03) pp. 163-182. Recuperado de <[dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300009](https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300009)>.
- ETCHEBEHERE, G., DE LEÓN, D., FERNÁNDEZ, D., SILVA, F. y QUINTANA, S. (2021). «Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay». Aceptado para publicar en *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1).
- FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UDELAR, Uruguay (17 de abril de 2020). *Comunicado del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de #PsicoUdelar a las y los estudiantes*. Recuperado de <<https://www.facebook.com/PsicoUdelar/posts/1762734790535064/>>.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GUBER, R. (2011). «Entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad»». En *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, pp. 68-88. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- KADEN, U. (2020). «COVID-19 School Closure-related Changes to the Professional Life of a K-12 Teacher». *Education Sciences*, 10(6), p. 165. Recuperado de <<https://doi.org/10.3390/educsci10060165>>.
- MARTINIS, P. (2011). «Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales». En MARTINIS, P., UBAL, M. y VARÓN, X. (comps.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*, pp. 145-159. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA (2020). *Pandemia: Educación y desigualdades*. Adriana Cantero y Graciela Frigerio: diálogos sobre educación, escuela y conocimiento en tiempos de pandemia. Archivo de video, Argentina.

- Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=66aVk1kP2KY>>.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, COMITÉ URUGUAYO OMEP (2020). *Declaración pública*. Recuperado de <<http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/06/COMUNICADO-APERTURA-CENTROS-PRIMERA-INFANCIA.pdf>>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2020). «Declaración Conjunta: Personas con Discapacidad y COVID-19». Acceso el 17 de abril de 2020. Recuperado de <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2020/04/Declaraci%3n-Conjunta-Personas-con-Dis-capacidad-COVID19.pdf>>.
- PEÑA, L. (2020). «Ensamblaje en la escuela n.º 200 Doctor Ricardo Caritat. Especial para educandos en situación de discapacidad motriz». *Prácticas educativas en contexto de pandemia*. 1(1), pp. 118-121. Recuperado de <<http://edicioneste.anep.edu.uy/index.php/pept/article/view/33/16>>.
- ROBINSON, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- SCHAEFFER, K. (2020). «As Schools Shift to Online Learning Amid Pandemic, Here's What We Know about Disabled Students in the US». Retrieved September, 18. Recuperado de <<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/23/as-schools-shift-to-online-learning-amid-pandemic-heres-what-we-know-about-disabled-students-in-the-u-s/>>.
- SMITH, C. (2020). «Challenges and Opportunities for Teaching Students with Disabilities during the COVID-19 Pandemic». *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), pp. 167-173. Recuperado de <<https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2619>>.
- SULLIVAN, F., HILLAIRES, G., LARKE, L. y REICH, J. (2020). «Using Teacher Moments During the COVID-19 Pivot». *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), pp. 303-313. Recuperado de <[https://www.researchgate.net/publication/341804051\\_Using\\_Teacher\\_Moments\\_During\\_the\\_COVID-19\\_Pivot](https://www.researchgate.net/publication/341804051_Using_Teacher_Moments_During_the_COVID-19_Pivot)>.
- TILLEY LUBBS, G. (2015). «La autoetnografía crítica y el self vulnerable como investigadora». *Astrolabio*, n.º 14, pp. 274-289.
- TRILLA, J. (1996). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- TRILLA, J. (2009). «La educación no formal». En *Educación no formal. Aportes a las prácticas de educación no formal desde la investigación educativa*, pp. 99-128. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

UBAL, M. (2006). «La falacia de la imposibilidad de educar». En MARTINIS, P. (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*, pp.123-134. Montevideo: Psicolibros Waslala.

VIERA, A., DUQUE, G. y FARÍAS, N. (2021). *Proyecto SAAC Uruguay*. Recuperado de <<https://www.proyectosaac.com/>>.

WINNICOTT, D. (1992). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Barcelona: Paidós.



# «Sin sombrero y sin gomina»<sup>1</sup>

## La Clínica Psicoanalítica de La Unión en pandemia

MARIANA ZAPATA,<sup>2</sup> PAOLA BEHETTI,<sup>3</sup> AMPARO BAZTERRICA<sup>4</sup>  
Y ROSSANA COLMAN<sup>5</sup>

### Resumen

El presente trabajo pretende plasmar la experiencia de extensión universitaria que el colectivo docente viene desarrollando en la Clínica Psicoanalítica de La Unión, a partir de la declaración de emergencia sanitaria por COVID-19. Para ello, entendemos necesario hacer un breve recorrido por las experiencias extensionistas anteriores a marzo de 2020, las cuales delinearón nuestro perfil de trabajo en y con la comunidad. A continuación, presentamos la experiencia de gestión de la Clínica en pandemia y su enlace con actividades de enseñanza en las prácticas de grado y en formación permanente, que permiten hacer lugar para la atención virtual fuera de los límites del barrio de La Unión. Presentamos así, una articulación entre las diferentes experiencias clínicas y sus particularidades, por un lado, y, por otro, acercamos dos experiencias realizadas con actores sociales con quienes compartimos territorio.

**Palabras clave:** *clínica psicoanalítica, extensión universitaria, emergencia socio-sanitaria COVID-19.*

La Clínica Psicoanalítica de La Unión (en adelante, CPU) tiene una trayectoria

---

1 Palabras de Ismael Martínez, vecino del barrio, citando al semanario Unión en el cual se aludía, de esa forma, a los fundadores de la Comisión de Fomento Edilicia y Social de La Unión. Hacia fines de los noventa, Martínez se encargaba, junto a Fernando Casartelli, de realizar actividades de transmisión de la historia del barrio en escuelas y centros educativos de la zona, dejándonos un importante material de archivo como legado.

2 Magíster en Psicología Clínica, udelar. Asistente del Instituto de Psicología Clínica, integra el programa Psicoanálisis en la Universidad, docente de práctica en la Clínica Psicoanalítica de La Unión.

3 Magíster en Psicología Clínica, udelar. Asistente del Instituto de Psicología Clínica, integra el programa Psicoanálisis en la Universidad, docente de práctica en la Clínica Psicoanalítica de La Unión.

4 Magíster en Gestión de Conflictos, Universitat Ramon Llull, Barcelona. Profesora adjunta en el Servicio de Atención Psicológica Preventivo-Asistencial, integra el programa Psicoanálisis en la Universidad, exdocente de la Clínica Psicoanalítica de La Unión.

5 Magíster en Psicología Clínica, udelar. Ayudante del Instituto de Psicología Clínica, integra el programa Psicoanálisis en la Universidad, docente de práctica en la Clínica Psicoanalítica de La Unión.

de más de treinta años articulando extensión, investigación y enseñanza.<sup>6</sup> Desde sus inicios, ha brindado un servicio de atención clínica a niños, adolescentes y adultos en diferentes modalidades, y ha acompañado las transformaciones de los distintos planes de estudio “de la Facultad de Psicología”, uniendo las tres funciones universitarias. En la actualidad, se constituye como un referente barrial en la atención psicológica en constante interacción con la red institucional y comunitaria. Decíamos en una publicación anterior (BAZTERRICA, CLAVERO, COLMAN y ZAPATA, 2018) que el trabajo se desarrolla en un marco de «extensión-asistencia» sujeto a permanentes redefiniciones, según las dinámicas sociales u organizacionales diversas que acercan solicitudes y promueven así la construcción de diferentes dispositivos de abordaje.

En este sentido es que entendemos la extensión como una construcción histórica que acompasa las necesidades y avatares sociales. De esta manera, abordamos, profundizamos e investigamos sobre las distintas formas del malestar contemporáneo y sus condiciones de producción, así como los modos de subjetivación en las condiciones sociohistóricas en las que vivimos. La CPU nace dentro de una institución barrial ideológicamente extensionista, la Comisión de Fomento de La Unión (en adelante, CFU), creada a partir de la inquietud de un grupo de vecinos que se unen para fomentar distintas actividades en y con la comunidad. El título del artículo refiere a esos vecinos, nombrados en el semanario *Unión* como «los sin sombrero y sin gomina», porque dejaban de lado su posición social más acomodada y se identificaban con las necesidades de la población del barrio.

La CFU funciona desde sus inicios, en 1934, como un lugar de desarrollo social, cultural, educativo y recreativo; a lo largo de su historia, ha gestionado actividades vinculadas a las demandas de la comunidad, de las instituciones educativas y de salud de la zona.<sup>7</sup> En la década de los noventa se enlaza con la Universidad de la República a través de dos convenios históricos y vigentes, uno con la Facultad de Psicología y otro con la Facultad de Derecho. Ambas prácticas de extensión participan de esa convivencia, actuando sinérgicamente; por ejemplo, algunos consultantes se dirigen a

6 El convenio entre la Facultad de Psicología y la Comisión de Fomento de La Unión nace de un acuerdo de asistencia que se inicia en 1989, y en 1997 se actualiza y formaliza. En la actualidad, desde la fundación del Instituto de Psicología Clínica, la CPU forma parte del Programa Psicoanálisis en la Universidad.

7 En los años noventa, docentes de la CPU realizaron un trabajo de indagación muy importante con entrevistas a distintos actores sociales y una recopilación bibliográfica sobre la historia del barrio La Unión (cfr. Medina, 1996). Incluso, en aquel entonces, funcionaba en la sede de la CFU el Instituto de Historia y Urbanismo de La Unión.

solicitar atención psicológica en el mismo momento en el que van a pedir atención jurídica y viceversa. Este trabajo interdisciplinario, entre otros, tuvo un momento de formalización en 1996 con una experiencia puntual de recepción de consultas que se desarrolló de forma conjunta entre el consultorio jurídico y el psicológico, e integró, a su vez, a un asistente social (BARROS y CRESPO, 2009; FERNÁNDEZ BUZÓ, 1996). Cabe señalar que, al comienzo del convenio, las consultas psicológicas se realizaban en los mismos recintos que la institución tenía para otras actividades (biblioteca, escritorio, sala de reuniones), pero desde el año 2000 se cuenta con consultorios especiales, los cuales se construyeron gracias a la gestión de los vecinos, que integraban la comisión en 1995, y a entidades de organismos públicos como el Ministerio de Transporte y Obras Públicas (МТОР).

La CPU tiene una fuerte raigambre en una comunidad barrial que en tiempos de pandemia ha trascendido sus fronteras territoriales, como se explicará más adelante. En nuestra larga historia, hemos sido parte de un tejido institucional y comunitario en articulación, participando de múltiples sinergias con diversos actores sociales, en procura de mejorar las condiciones de vida de la población del barrio. Realizamos abordajes psicológicos individuales, familiares, grupales, con niños, adolescentes y adultos, o con variados colectivos que así lo demandaron. Un amplio abanico de actividades en el medio promovió la coconstrucción, el análisis y la autogestión de los diferentes colectivos, actividades que hemos amalgamado con la investigación y la docencia. Entre estas últimas, cabe señalar el intenso trabajo realizado con diferentes actores sociales a instancia de instituciones educativas del barrio, como el liceo n.º 14 Treinta y Tres Orientales, la Escuela Técnica Andrés Bernardo Bruno (ex UTU Unión), el colegio Federico Ozanam, la escuela n.º 19 Felipe Sanguinetti, la escuela de tiempo completo n.º 44 Presbítero José Benito Lamas y el Club de niños Colibrí. En algunas ocasiones, por solicitudes de sensibilización, promoción y prevención en violencia, y otras temáticas emergentes; en otras, en dispositivos heterogéneos y horizontales en los que participaban voluntariamente educadores, otros agentes de la educación, madres y padres. Específicamente, en la UTU trabajamos con educadores del programa FPB (Formación Profesional Básica) para adolescentes con rezago escolar y múltiples vulnerabilidades, siendo el educador una figura clave, articuladora entre la familia y el centro educativo, en el sostén del tambaleante proceso

educativo de muchos de estos jóvenes. Un importante caudal de esos adolescentes es atendido individualmente en la CPU.

En la CPU entendemos la construcción de la demanda, desde la perspectiva de la extensión universitaria, como el proceso de problematización y definición de las necesidades y problemáticas en las que se pretende intervenir; así como la generación de acuerdos de trabajo entre los distintos actores involucrados (universitarios y no universitarios) con miras a una intervención en el terreno de lo posible, permitiendo un ajuste de las expectativas. En definitiva, buscamos problematizar las múltiples y variadas solicitudes que nos dirigen los colectivos, organizaciones e instituciones con los que trabajamos, y elaborar junto a ellos la oferta de atención.

Las ofertas son pensadas en torno a demandas sociales contextualizadas históricamente. La demanda y la oferta no están dadas por el hecho de preexistir las instituciones, los dispositivos de atención psicológica y el conocimiento de las distintas disciplinas, sino que son saberes en construcción que involucran a todos los actores relacionados a la CPU y que se actualizan con el devenir de los acontecimientos de la actualidad. Hay un saber en falta que debe sostenerse y que propicia el diálogo de saberes necesarios para su construcción. La propia práctica psicoanalítica, en consonancia con la extensión universitaria, conforma un tipo de lazo social en el cual el saber se articula de un modo particular, el saber no está dado de antemano, sino que es producido en la relación entre el agente del discurso y el otro.

### **¿Qué veníamos haciendo?**

En el año 2015, ingresa a la CPU la ONG Grameen Uruguay, alquilando algunos espacios para su funcionamiento administrativo y para fomentar actividades en el medio. A partir de ese nuevo acuerdo, los docentes de la CPU abrimos la posibilidad de trabajar con las personas con quienes la ONG venía realizando diferentes intervenciones sociales. Grameen Uruguay es una asociación civil que surge en el año 2000, inspirada en el economista, Premio Nobel de la Paz, Muhammad Yunus, con el objetivo de desarrollar una herramienta de lucha contra la pobreza y la exclusión. En la zona, Grameen busca promover oportunidades a partir del autoempleo, aportando a generar emprendimientos dirigidos a los segmentos más desfavorecidos de la sociedad, en particular a mujeres jefas de hogar.

A partir de la investigación realizada por docentes de la CPU sobre la población consultante entre los años 2012 a 2014, pudimos brindar insumos que dieran cuenta de esta población, dado que la mayoría eran mujeres de entre treinta y cuarenta años, quienes compartían una preocupación común: el temor de no llegar a sostener la economía familiar, angustia provocada por ser la única fuente de ingresos en el hogar, lo que iba de la mano de trabajos precarios o informales mal remunerados (BAZTERRICA y ZAPATA, 2018). Se reiteraban las historias de mujeres que llegaban a la CPU con la carga de ser parte de una cadena de generaciones maltratadas y violentadas, sumisas ante el patriarcado transgeneracional, buscando con pequeños emprendimientos iniciar un camino hacia la autonomía.

Como efecto de la articulación mencionada, y acompasando los ritmos y demandas sociales, en 2015 trabajamos con migrantes, a partir de los lazos con la ONG Idas y Vueltas propiciados por Grameen, quien solicitó nuestra participación. Se trató de espacios grupales de confluencia de migrantes de diversas nacionalidades, actores universitarios docentes y estudiantes de diversas facultades de la UDELAR (Facultad de Medicina, Facultad de Información y Comunicación y Facultad de Derecho) y otros autoconvocados. Los estudiantes de la CPU participaron semanalmente en el Museo de las Migraciones, en espacios de apuntalamiento mutuo, de construcción de lazos inclusivos tendientes a atenuar las desigualdades, ya sea con acciones de apoyo, para la obtención de la documentación, o de orientación laboral, colaborando, por ejemplo, con la confección del currículum (BENTANCOR y PERAZA, 2018; ZAPATA, 2018).

Por otra parte, a través del Programa de Movilidad académica de la Facultad de Psicología, se realizaron dos intercambios académicos, uno con la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, en el 2017, y el otro con la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales de Chile, en el 2018. Durante esos dos años, un grupo de docentes y estudiantes de las prácticas en la CPU junto a otros de las prácticas clínicas preprofesionales del Instituto de Psicología Clínica realizaron un intercambio académico, participando de distintas actividades como ateneos, supervisiones, talleres y visitas académicas, en los que fue presentado y discutido el trabajo de extensión que se realiza en la CPU (ADE, MARTINS, PASTORINO y RUBIO, 2018). Para 2020, en el ámbito de la enseñanza, se ofertaron seis grupos de práctica en los que se integraron estudiantes del ciclo de formación integral y del

ciclo de graduación (sesenta estudiantes) y una pasantía de egresados a través de una propuesta de formación permanente (veinte estudiantes).<sup>8</sup> Un equipo de seis docentes del programa Psicoanálisis en la Universidad sostiene las supervisiones de las prácticas y de la pasantía, los ateneos clínicos mensuales, así como la constante articulación con los actores sociales no universitarios.

En lo que refiere a la atención clínica, se desarrollan diferentes modalidades de intervención: atención en situaciones de crisis, orientación psicológica y tratamiento psicoterapéutico, sujeto al sostenimiento de la demanda. Esta última modalidad de intervención es de alto requerimiento, ya que el tiempo de extensión del tratamiento no está limitado *a priori* por el tiempo curricular, sino que se va acordando con cada consultante.

La gestión de la Clínica en pandemia

El país se detiene, la UDELAR sostiene las actividades de enseñanza a través de la virtualidad, la CFU cierra sus puertas, los proyectos para el año quedan en suspenso y la muerte nos golpea la puerta.

En el escenario de inicio de la emergencia sanitaria en marzo de 2020, el cierre del local de la CFU interrumpió la atención presencial de los tratamientos que se venían sosteniendo con anterioridad. La mayor parte de los integrantes de la comisión directiva de la CFU son adultos mayores y rápidamente aceptaron el confinamiento propuesto por las autoridades sanitarias. Inmediatamente, se interrumpieron todas las actividades sociales y culturales, como clases (zumba, taichí, taekwondo, gimnasia para adultos mayores), alquiler del salón de fiestas, bingos, excursiones, etc. Como respuesta inmediata a la emergencia sanitaria, el 31 de marzo de 2020, los docentes de la CPU resolvimos extender la recepción de pedidos de consulta al resto de Montevideo y área metropolitana. Pusimos a disposición los celulares personales a través de la página de Facebook de la CPU, nos integramos a la lista de los servicios a la comunidad que brinda la Facultad de Psicología desde la web institucional.

Las tareas de secretaría de la CPU y de la CFU siempre fueron desempeñadas

---

<sup>8</sup> El curso de formación permanente, Actualización de la práctica psicoanalítica. Pasantía de la Clínica Psicoanalítica de La Unión, se trató de una propuesta anual de formación teórico-clínica compuesta por una serie de tres cursos de treinta horas cada uno, diseñados para ser desarrollados secuencialmente. El primer curso inició en mayo de 2020 y tuvo como objetivo ofrecer una formación teórica básica en clínica psicoanalítica, haciendo énfasis en la actualización de la práctica en contexto de emergencia sanitaria por covid-19. Los siguientes dos cursos proponen una pasantía clínica con un espacio grupal de supervisión, los ateneos clínicos, y de articulación teórico-clínica. El segundo curso comenzó en setiembre de 2020 y el tercer curso está desarrollándose en 2021.

por la misma persona, actor social cuya función requiere de cierto «saber hacer» en la escucha de los pedidos de consulta que llegan directamente a la Clínica o desde actores de la red institucional, ya que es quien tiene contacto con el consultante en primer lugar. En el mes de abril muere Cristina Bianqui, ella ocupaba el cargo de secretaria de la Comisión desde 2009. Entonces, no solo debimos enfrentar el dolor de la pérdida, el impacto de su fallecimiento en la comunidad, sino que también debimos buscar la manera de continuar funcionando, ya que la situación financiera de la CFU no permitía restituir el cargo, contratando una nueva secretaria, situación que continúa invariable en lo que va del 2021. Mantener la atención a la comunidad y sostener las prácticas clínicas que debían iniciarse fue posible con el apoyo de las representantes de Grameen, Alicia Kuster y Tamara Fagúndez, ya que solo esta asociación permaneció realizando su trabajo en la CFU. Uno de los apoyos fundamentales surgió de ellas, quienes, solidariamente, se hicieron cargo de recibir los pedidos de consulta de los vecinos del barrio tanto para la CPU como para el consultorio jurídico. Por otra parte, en comunicación permanente con los docentes, apoyaron la organización de los horarios de atención de los estudiantes que pudieron realizar atención presencial a partir de setiembre, además de brindar las condiciones para que las medidas sanitarias estipuladas se cumplieran.

En las reuniones del programa Psicoanálisis en la Universidad, los docentes de la CPU nos dividimos las tareas de gestión que eran realizadas por la secretaria, retomamos el contacto con las instituciones de la zona que hacen las derivaciones cada año, abriendo la disponibilidad de atención. Mientras tanto, en las actividades de enseñanza de la facultad, se trabajaba en la manera de readaptar las prácticas, dando de baja a algunas ofertas, buscando dar atención a las consultas que llegaban de la población en general, producto de las resonancias psíquicas del encierro, los miedos al contagio y a la muerte, junto con la catástrofe económica que se avizoraba con el cierre de comercios y el aumento de trabajadores en seguro de paro. Entre las tareas de gestión que asumimos, nos hicimos cargo del cobro del bono colaboración a los consultantes que lo aportan, dado que esa recaudación, aunque mínima, suma para cubrir los gastos de la CFU, la cual, precipitadamente, perdía fuentes de ingresos. En esta coyuntura se iniciaron las prácticas del año 2020.

Otro recurso contingente que pudimos gestionar, ya avanzado el segundo

semestre, fue la posibilidad de integrar a diez estudiantes de grado que funcionaron en duplas, por medio de la figura curricular de la cooperación institucional. Esta cooperación con la CPU permitió un acercamiento de los estudiantes al territorio y al contexto de la actividad clínica, colaboraron en las actividades de gestión de la Clínica, mientras algunos docentes trasladamos las actividades de enseñanza de las prácticas y la pasantía al local de la CPU. También, durante el 2020, y a través de cooperación institucional, siete estudiantes participaron en el reacondicionamiento de la sala de juegos de la Clínica, destinada a diferentes actividades con niños y niñas. Cuantitativamente la consulta se triplicó respecto a 2019. En el año 2020 la Clínica recibió más de cien pedidos de consulta (20 % de niños y adolescentes) y brindó atención de forma presencial y/o virtual. Desde marzo y hasta agosto del año 2020, se trabajó de manera virtual y luego se retomó la presencialidad, aunque se mantuvieron algunos tratamientos comenzados en modalidad virtual, por la breve franja horaria en que disponemos de las instalaciones de la CPU.

En la comunicación interinstitucional y en el diálogo de saberes con los actores sociales de la UTU de La Unión, que se renueva a partir del inicio de cada año, se formaliza en junio del 2020 una reunión con educadores y con el subdirector, por un lado, y con el coordinador y dos docentes de la CPU, por otro, para reflexionar juntos sobre posibles estrategias para abordar los efectos de la pandemia en los jóvenes que concurren a ese centro educativo. La reunión realizada nos permite escuchar un pedido, el de investigar sobre la desvinculación de los estudiantes del sistema educativo, problemática que estaba instalada antes de la pandemia y que recrudece en la actual crisis sanitaria. Si bien la desvinculación resulta un problema social de larga data, los educadores argumentan su profundización debido a algunas de las siguientes causas: estudiantes que no accedieron a la plataforma CREA por falta de conectividad, empobrecimiento de las condiciones de vida de la población debido al crecimiento del desempleo, aumento de las problemáticas familiares producto de la convivencia en espacios reducidos, aumento de la violencia intrafamiliar, aumento de consumo de psicofármacos, aumento de la exposición a los videojuegos, alteraciones del sueño producidas por cambios de horarios, rotación de los ritmos circadianos, mayor convivencia con familiares consumidores de drogas, mayor aislamiento y menor relación con sus pares.

Los estudiantes de la UTU que pudieron mantenerse incluidos en el sistema educativo reclamaban la baja respuesta de los docentes en la virtualidad. Por otro lado, los educadores, dando lugar al pedido de los estudiantes, solicitan a la CPU (docentes y estudiantes de prácticas) que participemos de reuniones de coordinación docente. Este pedido será trabajado como tarea en un Espacio de Formación Integral (EFI) planteado para el segundo semestre del 2021. La propuesta pedagógica del EFI apunta a la integralidad de las funciones universitarias, entendida como «un espacio de preguntas recíprocas, desde el cual se formulen los problemas a los que la actividad universitaria procura dar respuestas» (SUTZ, 2011, p. 43). La noción de *demanda*, a diferencia de la de *pedido*, o *encargo*, es la que nuclea toda la propuesta del EFI. Se abordará esta problemática desde dos campos posibles; por un lado, la construcción de la demanda en el actual contexto de emergencia sanitaria, y, por otro, la construcción de la demanda con los actores sociales de la UTU de La Unión. Para cumplir con estos objetivos formativos en clave interdisciplinaria, se propondrá el trabajo articulado de los estudiantes provenientes de psicología y de la carrera de Educación Social (IFES-CFE). El diálogo interdisciplinario se dará entre el campo del psicoanálisis y el campo de la educación social.

#### Clínica psicoanalítica en modalidad virtual

La atención clínica en modalidad virtual irrumpió como una experiencia inédita en la CPU, poniendo en jaque todas las prácticas y saberes construidos hasta entonces, y exigiéndonos un trabajo muy intenso de reflexión y formación, pero, primero que nada, de detención. AGAMBEN (2007) dice que toda experiencia tiene que haber cesado para que podamos decir sobre ella. Detenerse no es quedar inmóvil, sino demorarse en la potencia del pensamiento colectivo frente a las nuevas condiciones de posibilidad. En la CPU sostenemos que la dimensión clínica no puede alejarse de las condiciones materiales, concretas y particulares en las que se ejerce. Lejos de aventurarnos en conjeturas teórico-clínicas, solo esbozamos algunas tensiones que comienzan a delinearse.

Producto de la difusión realizada en 2020, la atención clínica amplió las fronteras de la CPU y llegaron pedidos de consulta desde distintos barrios de Montevideo, incluso desde zonas semirrurales, posibilitando el acceso a la atención psicológica a quienes, por diferentes condiciones, encontraban obstáculos para acceder a esta, como la distancia geográfica, locomoción

reducida o recursos económicos limitados. Dado que en los sistemas de salud públicos y privados la atención se focalizó en el COVID-19 y se suspendió la atención presencial para otros requerimientos, como el área de la salud mental, llegaron a la CPU pedidos de varias personas que estaban siendo asistidas en esos centros y, ante el «cierre», sus vulnerabilidades se hicieron más visibles, manifestando sentirse desprotegidos o desamparados. Ante estos pedidos, nuestra Clínica franqueó los límites territoriales y «reglamentarios» del convenio, y ofreció una respuesta.

La CPU propone un dispositivo de escucha clínica con relación al sufrimiento de quienes consultan. No nos agenciamos de un discurso universal para plantear dónde y cómo debe ser la práctica, sin embargo, en las supervisiones con los practicantes se reflexiona sobre lo pertinente de mantener un lugar de la casa, permanente, privado y neutral para el encuentro con el consultante, no para hacer como si se estuviera en el consultorio, sino para permitir el despliegue de la transferencia y la posibilidad de atención flotante obstaculizadas por otras variables. La flexibilidad de la teoría y de la técnica compromete diferentes tipos de encuadres e intervenciones donde la escucha psicoanalítica es determinante para preservar el trabajo analítico (SINGER, 2018, p. 11).

Entonces, el dispositivo clínico intentó adaptarse a las modalidades de atención virtual, ya sea a través de videollamada o de llamada telefónica, y nos hizo enfrentar distintas realidades que fue necesario contemplar. El pasaje de las consultas a la modalidad virtual tuvo que ser pensado caso a caso, en cada transferencia, y suscitó efectos novedosos. En algunos de los tratamientos en curso, la virtualidad habilitó el despliegue de decires inéditos, aspectos relevantes que no habían sido traídos con anterioridad a la consulta presencial. En otros casos, ya sea en entrevistas preliminares como en los tratamientos en curso, se suscitaban hechos inadecuados, o incluso riesgosos (aumento de signos de ansiedad, desfiguración del encuadre de la consulta, intento de autolesiones en niños), y se optó “luego del análisis del material clínico en los talleres de supervisión” por suspender algunas de las consultas virtuales, o en otros casos se procuró el pasaje a la presencialidad ni bien resultó posible.

Por otra parte, se dio comienzo a la recepción de primeras consultas en modalidad virtual, de las que dependían las prácticas de graduación. Estas dos situaciones son bien diferentes, ya que en la mayoría de los casos en

los que se trató de un pasaje, porque previamente había un proceso en curso, no se suscitaron las mismas dificultades que se encontraron cuando se trató de un inicio. Una serie de acontecimientos nuevos, referidos a la situación de atención en modalidad virtual, fue cobrando relevancia en los talleres de supervisión, haciendo lugar a ciertos cuestionamientos que han comenzado a orientar la investigación, por ejemplo, en los trabajos finales de los pasantes o practicantes, o en las próximas postulaciones a la Maestría en Psicología Clínica.

Ilustraremos a continuación con algunas viñetas.<sup>9</sup>

La adaptación a la modalidad virtual implicó la flexibilización de algunos encuadres, sujetos a cada particularidad. Un ejemplo se desprende de lo que escribe un estudiante de graduación en su trabajo final de la práctica: Desde la pantalla de mi celular con un soporte improvisado que me permite liberar mis manos para registrar la entrevista, avizoro la figura de una señora de 58 años que reposa sobre su cama, luego de un saludo cordial y mi presentación, le planteo la posibilidad de llamarla dentro de unos minutos para que se levante y, de esa forma, continuar con la entrevista, a lo que me responde con la negativa, en una actitud que me resultó agresiva, decido entonces continuar de esta forma y escucharla.

La virtualidad y el mandato al «aislamiento social», como discurso del amo, generan en otros consultantes cierta estabilidad emocional, por ejemplo, en situaciones en las que la emergencia de la angustia se presenta como una fobia social. La persona se aferra al entorno cotidiano, a los límites de lo familiar y pasa a tener una nueva significación legitimada socialmente: «responsabilidad», «cuidate-cuidanos», «quedate en casa». Así, lo pulsional encuentra otros destinos: María desarma buzos y comienza un nuevo abrigo para un vecino que lo necesita y Juan se decide por un curso largamente postergado, «lo voy hacer porque es *online*, puedo estudiar sin que me estén mirando». Para otros consultantes, la pandemia ha tenido otras connotaciones, como es la situación de Susana, quien perdió su trabajo y teme una recaída de sus «crisis de pánico». Esta pérdida es una más dentro de las que ha tenido, hace poco tiempo su hermano más querido se quitó la vida, la cotidianeidad de su hogar cambió al recibir a su hijo y su familia tras ser despedido del trabajo, a lo que se agrega la postergación de la consulta para poder hablar con «su doctora» que «la conoce tanto» y la atención se

<sup>9</sup> Los materiales clínicos de los que han sido extraídas algunas viñetas ilustrativas cuentan con el consentimiento informado del consultante. Los nombres propios, al igual que otros datos, se han cambiado para asegurar la confidencialidad.

encuentra suspendida.

Otros pedidos insisten en la atención presencial. Tal es la situación de una paciente que consulta por su hijo y no puede hablar desde su casa. En el segundo encuentro dice: «Estoy en la azotea porque mi hijo está por llegar y no quiero que me escuche». Gladys insiste en la atención presencial porque desde su casa le parece imposible hablar, vive con su hijo y su pedido «es por él». La necesidad de dar continuidad al proceso de forma presencial fue registrada por el estudiante, llevándolo a modificar sus horarios y actividades de acuerdo a la nueva y menguada franja horaria de la CPU y dar continuidad a la atención y a su práctica preprofesional.

La atención clínica en modalidad virtual no ha sido sin múltiples interferencias. Ruidos de la casa o voces de otros integrantes del hogar que alcanzan el espacio de la consulta o, aún más invasivo, otra persona de la casa respondiendo a una pregunta que se le hace al consultante.

La tolerancia o no de los implicados en la consulta cuando la escena «cara a cara» en la pantalla deja la imagen del resto del cuerpo excluido, teniendo un valor indicativo para el análisis en el acompañamiento del discurso. La configuración predeterminada de las aplicaciones más populares refleja la imagen propia.

Las escenificaciones que se incluyen en la situación de consulta, trayendo situaciones familiares que serían escuchadas, más que miradas, como relatos a descifrar, como el de una madre que da el pecho a su hijo de cuatro años en su hora de consulta o una adolescente que, hacia el final de la consulta, gira el celular y le muestra al practicante que su novio estaba durmiendo al lado.

La falta de intimidad de los encuentros es ilustrada por una adolescente que durante una sesión dice «con mi madre no tengo ningún secreto», mientras su madre le alcanza una taza de té delante de la cámara y que, en el próximo encuentro, se pone los auriculares para hablar algo respecto de su madre.

La variedad de lugares en que se presenta una consultante a la hora del encuentro con la practicante, aparece compartiendo el espacio con otras personas, en su trabajo, en el ómnibus y en una plaza con su pareja. Observamos escenas pobladas de situaciones vinculares, sin la intimidad del encuentro clínico, escenas puestas para ser miradas que postergan los tiempos de pensar y de análisis del discurso. Las múltiples situaciones que

se producen en el encuentro no siempre son retomadas como objeto de análisis, dado que el espacio también es familiar o de pareja.

A partir de estas experiencias y, más allá de que apostamos a una atención clínica posible en el espacio virtual, identificamos una primera tensión que se plantea como posibilidad a investigar. Freud sostenía sesiones caminando por los bosques de Viena; en la actualidad, en Brasil, varios colectivos universitarios atienden en espacios no convencionales,<sup>10</sup> por tanto, ¿de qué se trata entonces la especificidad de la clínica psicoanalítica y cuáles son las dimensiones a problematizar a partir de la atención en modalidad virtual?

La noción de dispositivo y la de encuadre entran en tensión, permitiendo situar la transferencia como noción fundamental y operativa para la clínica. La problematización de la relación del dispositivo con la transferencia podría echar luz acerca de si el dispositivo, en el sentido duro del término, es el que sostiene la transferencia, o si, por el contrario, es la transferencia la que sostiene el dispositivo, y este pasaría a un segundo plano, en consecuencia, sería una forma de ejercicio del poder. FOUCAULT (2003, p.136) plantea que los dispositivos «son modalidades según las cuales se ejerce el poder». En cambio, AGAMBEN (2005, p. 5) dirá que un dispositivo es «cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes». Por su parte, para LACAN (1958), el dispositivo analítico va a ubicarse en el lenguaje y de manera tal que sostendrá que, en el dispositivo psicoanalítico, o se cree que se sabe sobre el síntoma y se ejerce un poder, o se sabe que no se sabe y se da lugar al inconsciente. Entonces, la manera en que el clínico se coloca en la transferencia actualiza su posición con relación al saber y determina la manera de tratar al consultante.

En la presencia real está el imaginario virtual, pero en lo virtual no está la presencia real. Los cuerpos que ocupan un «mismo espacio» en el encuentro presencial tienen otras afectaciones. ¿Por qué es fundamental esta dimensión, la del cuerpo presente, en un proceso clínico cuyo único instrumento es la palabra, y que, desde Freud sabemos, no se trata de sugestión? En la CPU nos vemos llevados a pensar en otros aspectos, porque se trata de una práctica clínica en la extensión universitaria, ¿de qué

<sup>10</sup> Trabajos presentados en el Colóquio Psicanálise nos Espaços Públicos, realizado en el Instituto de Psicología de la Universidad de San Pablo (usp), entre los días 22 y 23 de marzo de 2018. Disponible en <[https://www.youtube.com/watch?v=S\\_FS\\_gjUpOE](https://www.youtube.com/watch?v=S_FS_gjUpOE)>.

territorio hablamos ahora? La pandemia dio lugar a que la CPU extienda la atención a otras zonas a través de la virtualidad, y gestara intercambios con otros barrios, instituciones y actores sociales por fuera de La Unión, lo que implica volver a repensar la práctica dentro de un esquema más integral y participativo, en el que se pueda convivir no solo con la opción de la virtualidad.

## Referencias bibliográficas

- ADE, C., MARTINS, S., PASTORINO, A. y RUBIO, A. (2018). «Descripción de la experiencia de una observación participante en prácticas preprofesionales (ciclos Integral y de Graduación)». En SINGER, F. y ZAPATA, M. (comps.), *Psicoanálisis en la Universidad. La experiencia de la Clínica Psicoanalítica de La Unión*. Montevideo: Facultad de Psicología, UDELAR, pp. 82-90.
- AGAMBEN, G. (2005). *¿Qué es un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- BARROS, I. y CRESPO, A. (2009). «Extensión universitaria: Tensiones de la Clínica en Comunidades cuando no es un oficio en soledad». En: *X Congreso Iberoamericano de Extensión, Extenso 2009*. Montevideo: Facultad de Psicología, UDELAR.
- BAZTERRICA, A. y ZAPATA, M. (2018). «Particularidades de la consulta en la Clínica Psicoanalítica de La Unión. Un estudio de tres años». En SINGER, F. y ZAPATA, M. (comps.), *Psicoanálisis en la Universidad. La experiencia de la Clínica Psicoanalítica de La Unión*. Montevideo: Facultad de Psicología, UDELAR, pp. 104-129.
- BAZTERRICA, A., CLAVERO, M., COLMAN, R. y ZAPATA, M. (2018). «Clínica Psicoanalítica Universitaria: sobrevenir, sobre-vivir, en el trabajo con la comunidad». En SINGER, F. y ZAPATA, M. (comps.), *Psicoanálisis en la Universidad. La experiencia de la Clínica Psicoanalítica de La Unión*. Montevideo: Facultad de Psicología, UDELAR, pp. 90-96.
- BENTANCOR, F. y PERAZA, C. (2018). «Migración y sufrimiento psíquico. Una lectura desde el psicoanálisis». En SINGER, F. y ZAPATA, M. (comps.), *Psicoanálisis en la Universidad. La experiencia de la Clínica Psicoanalítica de La Unión*. Montevideo: Facultad de Psicología, UDELAR, pp. 75-82.
- FERNÁNDEZ BUZÓ, A. (1996). «Una experiencia de equipo interdisciplinario

- legal-psicoanalítica». En: *Historia, violencia y subjetividad. III Jornadas de Psicología Universitaria*. Montevideo: Multiplicidades, Facultad de Psicología.
- FOUCAULT, M. (1978). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, 2003.
- LACAN, J. (1958). «La dirección de la cura y los principios de su poder». En *LACAN Escritos 2*. México: Siglo XXI, 2003.
- MEDINA, A. (1996). «Para una aproximación estimativa del barrio de La Unión, de su Comisión de Fomento y la Clínica Psicoanalítica de la Facultad de Psicología». En *Historia, violencia y subjetividad. III Jornadas de Psicología Universitaria*. Montevideo: Multiplicidades, Facultad de Psicología, pp. 254-259.
- SINGER, F. (2018). «Introducción». En SINGER, F. y ZAPATA, M. (comps.), *Psicoanálisis en la Universidad. La experiencia de la Clínica Psicoanalítica de La Unión*. Montevideo: Facultad de Psicología, UDELAR, pp. 9-15.
- SUTZ, J. (2011). «La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas». *Cuadernos de Extensión*, 1, *Integralidad: tensiones y perspectivas*, pp. 43-60.
- ZAPATA, M. (2018). El ejercicio de la escucha psicoanalítica en talleres de migrantes. En SINGER, F. y ZAPATA, M. (comps.), *Psicoanálisis en la Universidad. La experiencia de la Clínica Psicoanalítica de La Unión*. Montevideo: Facultad de Psicología, UDELAR, pp. 69-75.



## Universidad, docencia y sociedad en contexto de pandemia: la defensa del vínculo educativo y del lazo social

Autores:<sup>1</sup> ANGERIZ, E.,<sup>2</sup> FACHINETTI, V.,<sup>3</sup> AKAR, A.,<sup>4</sup> CHIARINO, N.<sup>5</sup>  
y PIRIZ BUSSEL, S.<sup>6</sup>

### Resumen

Se presenta una sistematización de las actividades realizadas por el grupo de trabajo denominado Docencia y virtualidad del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH) de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UDELAR), durante el año 2020, motivadas por la necesidad de responder a la situación de emergencia social desde la reflexión colectiva. Este grupo de trabajo buscó promover la construcción y difusión de conocimiento sobre la realidad que estábamos viviendo y sus efectos en las prácticas educativas. Las acciones del grupo se orientaron entonces, por un lado, a mantener la comunicación con las comunidades con las que docentes del IPEDH solían desarrollar sus tareas en prácticas integrales. En esta línea, se trabajó en la difusión de notas y comunicaciones, a través de canales institucionales, que trataban de aportar una mirada psicológica sobre esta realidad inédita. Por otro lado, se buscó ampliar y complejizar estas miradas a través de la construcción de espacios de reflexión colectiva entre docentes de la UDELAR y de otros ámbitos educativos, abiertos a la comunidad educativa. En esta línea, se desarrolló un ciclo de tertulias con distintos interlocutores del ámbito educativo que permitieron conocer diversas facetas de afectación de lo educativo. Ello permitió identificar problemáticas emergentes y conocer respuestas dadas desde los equipos, orientadas especialmente al cuidado y al acompañamiento, a la importancia de fortalecer los vínculos educativos, así como a la transformación y reinención de las formas de lo educativo, de la docencia, de los diálogos de saberes y del encuentro con el otro, los otros.

**Palabras claves:** *docencia, virtualidad, psicología.*

1 Equipo docente perteneciente al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (ipedh). Facultad de Psicología, udelar.

2 Profesora adjunta, magíster en Psicología y Educación.

3 Profesora adjunta, magíster en Psicología y Educación.

4 Asistente, magíster en Psicología y Educación.

5 Asistente, magíster en Psicología y Educación.

6 Asistente, magíster en Enseñanza Universitaria.

## **Presentación de la experiencia de trabajo**

La pandemia provocada por la propagación del SARS-COV-2, a partir de marzo de 2020, generó impactos en la educación universitaria en múltiples dimensiones que afectaron de distintas maneras a las poblaciones de estudiantes, docentes, egresados/as y funcionarios/as que habitan cotidianamente nuestra casa de estudios, así como las prácticas que nos convocan y que involucran actividades de extensión, enseñanza e investigación.

La emergencia sanitaria y el confinamiento fueron medidas que requirieron un vertiginoso pasaje hacia la enseñanza virtual, lo que nos llevó a explorar nuevas formas de ser docentes. Esta búsqueda estuvo orientada por la necesidad imperiosa de encontrar estrategias que permitieran construir cercanía en el vínculo pedagógico y continuidad en prácticas educativas adecuadas a las condiciones que imponía la situación del país.

En este marco, en el IPEDH se conformó un grupo de trabajo denominado Docencia y virtualidad (DOVI) que buscó mantener la comunicación con la comunidad educativa y generar espacios de reflexión con relación a las vicisitudes de los procesos y los vínculos en esta educación virtualizada.

El grupo desarrolló su trabajo desde abril de 2020 hasta noviembre del mismo año, cumpliendo con objetivos tendentes a identificar y difundir producciones de conocimiento de parte de compañeras y compañeros docentes del IPEDH, así como de promover espacios de pensamiento colectivo a través de tertulias con docentes e investigadores sobre las problemáticas que estaban afectando a la educación en distintos tramos y facetas.

La posibilidad de compartir experiencias e inquietudes entre las y los docentes universitarios, así como de intercambiar con distintos referentes y actores de la comunidad educativa, se constituyó en una forma de construir un pensamiento colectivo que buscó resistir al riesgo de fragmentación y aislamiento de las prácticas educativas y de sus docentes. Socializar experiencias, además de promover el copensar, permitió acompañarse en situaciones de ruptura y de cambios que era necesario enfrentar y comprender para continuar. De esta manera, se trató de contribuir a la construcción y difusión del conocimiento, sosteniendo los lazos que vinculan a la UDELAR con los actores de la educación y el compromiso social con las problemáticas de nuestra sociedad (CANO MENONI, 2017).

## 2. Acerca de la experiencia: docencia y virtualidad en contextos de pandemia

La abrupta suspensión de actividades presenciales en la Universidad de la República y, en general, en las actividades educativas de los distintos tramos y espacios de enseñanza durante el año 2020, nos conmocionó como colectivo docente del IPEDH; por ello, resistir colectivamente a la fragmentación y al aislamiento, acompañarse y construir un pensamiento colectivo significó una posibilidad de rescatarnos del agobio, de la confusión, y de la saturación de una información y experiencia difícil de metabolizar. De esta manera, el Dovi diseñó un plan de acciones que tendían, por un lado, a promover la difusión de comunicaciones que las y los compañeros estaban articulando en el contexto de pandemia y, por otro, a generar espacios de reflexión colectiva abiertos a la comunidad educativa y al público en general. Las acciones desplegadas estuvieron centradas en promover el acercamiento entre actores diversos, la difusión de artículos u otras producciones docentes, así como la generación de espacios de intercambio que tomaron la forma de tertulias. Se buscaba así compartir e intercambiar saberes, posibilitando el acercamiento en tiempos de distancias y lejanías. Los objetivos propuestos fueron los siguientes:

Difundir las producciones y comunicaciones realizadas por docentes del IPEDH en el contexto de emergencia sanitaria durante el 2020.

Socializar espacios tendentes a compartir vivencias, experiencias, a construir pensamiento colectivo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a la coyuntura actual.

Identificar y reflexionar sobre los desafíos y las tensiones de la docencia y virtualidad en tiempos de pandemia.

Los interlocutores con quienes se buscó mantener los vínculos y generar intercambios fueron:

Equipos docentes y colectivos de estudiantes y egresados vinculados con la enseñanza universitaria de la Facultad de Psicología, así como de otros servicios de la UDELAR.

Referentes y actores de distintos tramos de la enseñanza y ámbitos educativos con los que se coordinan actividades de extensión e investigación desde la Facultad de Psicología.

Agentes de la comunidad educativa y población en general interesada.

## 2.1. Estrategias de difusión y comunicación

Las comunicaciones frecuentemente estaban orientadas a las poblaciones con las que las y los docentes del IPEDH solían desarrollar sus actividades, como familias de niñas y niños en educación inicial, estudiantes de los distintos tramos de la enseñanza formal y de espacios educativos más allá de lo escolar, pero también tenía un alcance de la comunidad en general.

Se trató de construir ideas y sentidos que permitieran sobrellevar el confinamiento y dieran lugar a la reflexión: en algunos casos eran notas de prensa que buscaban tender puentes y mostrar que, más allá del miedo, más acá del encierro en las casas, estábamos las y los docentes de la UDELAR afectados/as también por la situación, pero dispuestos a que el distanciamiento físico no se transformara en distanciamiento social.

Las estrategias de comunicación involucraron distintos espacios:

Sitio web de la Facultad de Psicología: en este caso la difusión se establecía a través de la Unidad de Comunicación Institucional (UCI) <<https://psico.edu.uy/servicios-en-pandemia>>.

Subdominio del IPEDH en la página web de la Facultad de Psicología <<https://www.educacion.psico.edu.uy/>>.

Redes sociales: página oficial del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano en Facebook y en Twitter. Psicología, Educación y Desarrollo Humano (UDELAR). @IPEDH\_Psico. Asimismo, se solicitó la difusión por las redes sociales institucionales administradas por la Unidad de Comunicación Institucional de la Facultad de Psicología.

## 2.2. Ciclo de tertulias

El ciclo de tertulias abordó el vínculo educativo desde distintos ángulos y en diversos ámbitos; los sujetos, las situaciones y problemáticas emergentes de diferentes niveles y propuestas educativas. El foco estuvo puesto en el vínculo educativo, en tanto se entendió que este nuevo contexto se veía interpelado, movido a recrearse y reconstruirse, por lo que era preciso dedicar tiempo y espacio para compartir experiencias y pensamientos, de manera de profundizar en la problemática. En la siguiente tabla se detallan las cuatro tertulias que integraron el ciclo:

Temas	Fecha/ hora	Disparadores	Invitados
<p>Docencia universitaria en situación de emergencia.</p> <p>(Acceso a grabación.)</p>	14/5/20 H 18:00	Docencia universitaria en Psicología en contexto de emergencia: fortalezas, debilidades, oportunidades; sentidos y apropiación de las herramientas virtuales en la formación en Psicología.	Prof. <sup>a</sup> Adj. Ana Laura Russo, Prof. <sup>a</sup> Adj. Virginia Masse; Prof. <sup>a</sup> Tit. Alicia Muniz; Prof. <sup>a</sup> Tit. Gabriela Prieto; Prof. <sup>a</sup> Adj. Graciela Loarche; Prof. <sup>a</sup> Agda. Gabriela Echeverry; Prof. <sup>a</sup> Adj. Sandra Carbajal y Prof. <sup>a</sup> Adj. Esther Angeriz.
<p>Desafíos y tensiones del vínculo educativo en la UDELAR: pensando desde la extensión.</p> <p>(Acceso a grabación.)</p>	26/6/20 H 18:00	Extensión universitaria en situación de emergencia: su necesidad y compromiso, posibilidades de desarrollo y dificultades.	Prof. Adj. Agustín Cano Menoni; Prof. <sup>a</sup> Adj. Delia Bianchi; Prof. <sup>a</sup> Agda. Gabriela Etchebehere y Asist. Sandra FRAGA.
<p>Educación Inicial de Base Segura: propuesta para evaluar la calidad de los centros de primera infancia para frenar la asistencia intermitente. Aportes para la psicología educativa.</p> <p>(Acceso a grabación.)</p>	4/8/20 H 18:00	Una mirada al vínculo educativo en primera infancia desde las necesidades afectivas y la construcción intersubjetiva. Reflexiones a partir de la propuesta de educación inicial de base segura y de investigaciones sobre la asistencia intermitente.	Invitado: Dr. Fernando Salinas (Universidad Pedagógica Nacional, México y Asist. Mag. Paola SILVA.
<p>Desafíos y tensiones del vínculo educativo en otras educaciones, más allá de lo formal.</p> <p>(Acceso a grabación.)</p>	1/10/20 H 18:00	Una mirada sobre los vínculos educativos en otras educaciones, más allá de lo formal; reconfiguración de prácticas y lugares; movimientos y permanencias.	Lic. Daniela Waisrub; Prof. Adj. Dalton Rodríguez, Prof. <sup>a</sup> Adj. Rossana Blanco y Ay. Marcelo Aguirre.

Los encuentros tuvieron una duración de entre una hora y treinta, y dos horas cada uno, fueron transmitidos por el canal de YouTube de la Facultad de Psicología y contaron con una participación que osciló entre treinta y cincuenta asistentes de forma sincrónica cada uno. Es importante destacar que en las tertulias realizadas se contó con el apoyo de la Unidad de Comunicación Institucional para su difusión previa y su realización, así como también con el soporte de la División de Medios Audiovisuales de la Facultad de Psicología.

Se detallan a continuación los temas que fueron abordados en las distintas tertulias y los principales ejes de reflexión.

### **2.2.1. Tertulia: Docencia universitaria en situación de emergencia**

Esta tertulia inaugural del ciclo convocó a docentes de los distintos institutos de la Facultad de Psicología, quienes fueron presentando sus reflexiones, inquietudes y sentimientos generados a partir del contexto de emergencia, y las primeras experiencias que se estaban configurando en los inicios de la enseñanza virtual. Así se dio un espacio de intercambio y de reflexión donde se destacó la importancia de compartir y encontrarse en tiempos de distanciamiento físico.

Se fueron iluminando facetas que mostraron los movimientos de los lugares en los que habitualmente se desarrollaban los procesos de enseñanza y aprendizaje, y apareció con fuerza la importancia de reflexionar sobre los modos de hacer docencia. La necesidad de reinventarse como docente, de reencontrarse y de recrear las prácticas sociales, clínicas y educativas en el nuevo contexto fue surgiendo junto a los desafíos que implicaba atravesar situaciones de incertidumbres y de temor.

A la vez, se problematizó en torno a las posibilidades de conectarse, a las condiciones para la participación virtual de las y los estudiantes, y a cómo estaban desarrollando sus procesos de aprendizaje.

Por las características de la tertulia, en esta oportunidad acompañaron y participaron también del espacio sincrónico docentes y estudiantes de distintos ciclos de la Licenciatura, quienes fueron planteando dudas, consultas y, en muchos casos, mostrando su identificación con los planteos y experiencias que se estaban relatando. Así, por ejemplo, algunos docentes que tenían sus unidades curriculares en el segundo semestre preguntaban

sobre cómo se estaba dando la participación de las y los estudiantes en los espacios sincrónicos, y buscaban recoger aprendizajes, intercambiar recursos y herramientas adecuadas al escenario de enseñanza virtual. Otros asistentes planteaban la preocupación por las y los estudiantes de ingreso, por los accesos que podían tener a los recursos no solo en materia de accesibilidad material, sino de competencias que les permitieran manejarse adecuadamente con los recursos digitales, entre algunas de las situaciones particulares que era preciso tener en cuenta. Por su parte, alguna estudiante planteó que la cantidad de información circulante por momentos podía ser abrumante y, ante ello, era necesario pensar en nuevos contratos en los vínculos educativos. Pero, también, señaló la importancia de la implementación rápida de recursos, la complementariedad de las herramientas y los diálogos que se iban produciendo en los nuevos espacios virtuales.

De esta manera, se concitó el acuerdo entre todos los participantes en torno a que el gran desafío consistía en reconfigurar el vínculo educativo y buscar formas de encontrarse desde la virtualidad. La preocupación por generar y sostener el vínculo educativo en estos contextos no hacía más que volver a poner en primer lugar, una vez más, el compromiso de la UDELAR en términos de aportar al lazo social y de seguir bregando por la democratización y el acceso al conocimiento.

### **2.2.2. Tertulia: Desafíos y tensiones del vínculo educativo en la Universidad: pensando desde la extensión**

Esta segunda tertulia se enfocó en el desarrollo de la extensión universitaria en el actual contexto de pandemia, atendiendo las posibilidades, desafíos, limitaciones y experiencias, con miradas de docentes universitarios de la Facultad de Psicología y de programas centrales de la UDELAR.

Las perspectivas de las y los invitados se orientaron a la necesidad de fortalecer la extensión, con la concepción de una universidad cercana a la sociedad, como guía orientadora desde el punto de vista ético, político, conceptual y metodológico, a partir de la cual se podía construir una relación dialógica e interdependiente con los saberes de los movimientos sociales. A partir de un recorrido histórico de la función de extensión en la UDELAR, se fueron analizando dimensiones sociales, políticas, culturales y pedagógicas que tomaron cuerpo en las prácticas, tradiciones, saberes

y protagonistas de la extensión, permitiendo construir una base para comprender la extensión en el contexto actual de pandemia.

La situación de emergencia evidenció la importancia de facetas de la extensión relacionadas con la divulgación científica y cultural, con las actividades de asistencia, de investigación y desarrollo, identificando también nuevos desafíos en el ámbito institucional. En la UDELAR se pudieron generar respuestas orientadas a una rápida readecuación de los objetivos, estrategias, formatos y dispositivos de intervención que permitieron continuar con las prácticas de extensión en este nuevo escenario. Los esfuerzos universitarios por crear dispositivos en el contexto de emergencia sanitaria permitieron contrarrestar las limitaciones, restricciones y la imposibilidad de la presencialidad, que impactó fuertemente en las actividades que desarrollan los y las extensionistas.

A su vez, dispositivos emergentes interprogramas, entre el PIM, APEX y diversos servicios universitarios, resultaron ser innovadores y buscaron dar respuesta a las necesidades en contextos de mucha vulneración, con un enfoque integral, y la participación y diálogo de diversos actores, territorios, saberes y disciplinas. Asimismo, la posibilidad de fortalecer conexiones entre saberes emergentes de los contextos, espacios de escucha, reflexividad y soporte de equipos de manera comunitaria, aun desde formatos virtuales, surgió como una línea para continuar explorando e investigando.

Desde el punto de vista de la articulación entre la enseñanza y la extensión, las y los contertulios destacaron el enorme esfuerzo que se estaba haciendo en la UDELAR por mantener el vínculo educativo, promoviendo escenarios de producción de conocimiento en diálogo con la comunidad, lo que constituyó una de las tareas sustantivas de la extensión universitaria en momentos de pandemia.

Surgieron también reflexiones vinculadas a la formación integral, enmarcadas en la Facultad de Psicología, destacando la importancia de pensar sobre la reorganización universitaria y cómo el contexto de emergencia sanitaria nos interpelaba como universitarios. En este sentido, se señaló que docentes y estudiantes fueron repensando los espacios formativos, desplegando una multiplicidad de estrategias y saberes, en la búsqueda de la construcción de espacios colectivos para empoderar a sujetos y grupos en situaciones diversas. Asimismo, se destacaron los aportes del colectivo de docentes del IPEDH tendentes a articular múltiples

inserciones, formatos, estrategias y espacios de formación integral, a través de las propuestas relativas a la extensión, así como a promover la difusión de conocimiento y la generación de espacios de reflexión, como era el que se estaba promoviendo con esta tertulia y otros espacios emergentes.

También en esta tertulia, además de las y los invitados que exponían, acompañaron docentes de la Facultad de Psicología que se preguntaban por la importancia de pensar juntos con las organizaciones sociales sobre la situación que se estaba viviendo. En este sentido, se planteó la discusión relativa al riesgo de que las actividades de difusión y divulgación en este contexto no dejaran de lado una faceta esencial de la extensión que es la de construir saberes con las comunidades y las organizaciones sociales. Se señalaba, asimismo, que en la UDELAR los mayores lineamientos en principio estuvieron centrados en la enseñanza, más que en la extensión, en la que lo que se establecía, básicamente, era la no presencialidad de las prácticas universitarias, cuando la presencialidad debería considerarse como esencial para la extensión. Fueron estos aportes que dieron densidad y profundidad al intercambio que, por sobre todas las cosas, las y los universitarios mostraron la disposición a pensarnos en nuestras prácticas, en este caso de extensión, en estrecho diálogo con las comunidades. Como corolario, las y los ponentes y asistentes de la tertulia acordaron que, en función de la complejidad del presente escenario, la construcción colectiva entre actores universitarios y comunitarios era esencial para dar respuesta a las necesidades, problemas y desafíos en lo social, económico, educativo y sanitario que han quedado planteados a partir de la pandemia.

2.2.3. Tertulia: Educación inicial de base segura: propuesta para evaluar la calidad de los centros de primera infancia para frenar la asistencia intermitente. Aportes para la psicología educativa

La educación inicial fue uno de los grandes campos afectados por el distanciamiento y la no presencialidad, por lo que esta tertulia buscó aportar a la reflexión sobre estas afectaciones. De esta manera, se convocó a investigadores nacionales e internacionales que intercambiaron sobre las posibilidades de la educación inicial de base segura (SALINAS QUIROZ, 2017), fundamentada en la teoría del apego, la sensibilidad y la calidad de cuidado, y las alternativas que se podían visibilizar para la educación en

primera infancia en el actual contexto. La actividad contó con el auspicio de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) Uruguay, lo que significó un importante impulso para la difusión y participación de distintos actores de la comunidad educativa.

Las tensiones identificadas en este campo comprendían desde la intermitencia de la asistencia de niños y niñas a los centros de educación inicial —analizadas con base en investigaciones de SALINAS QUIROZ, SILVA, CAMBÓN y FRAGA (2017) en las que se reconoce este aspecto como uno de los más sensibles que afectan la educación en estos niveles— hasta los vínculos entre padres, madres, hijos e hijas, las relaciones familia-escuela (SALINAS QUIROZ, CAMBÓN y SILVA, 2015) y las políticas educativas. Surgió entonces la necesidad de crear espacios de seguridad en los centros de educación inicial que permitieran dar continuidad a los procesos de niñas y niños, generando enlaces entre lo presencial y lo virtual. Asimismo, se planteó la importancia de trabajar conjuntamente docentes, padres y madres en el sentido de ofrecer a niños y niñas bases seguras que permitieran la exploración de los espacios, tanto en el hogar como en el centro educativo, construyendo espacios confiables.

Los efectos de la pandemia podían encontrarse en padres, madres, hijas e hijos no solo en el sentido de un incremento de temores, sino también de la intensificación de las actividades de cuidado, lo que, según una investigación referida por el doctor SALINAS QUIROZ, ha dado lugar al denominado *síndrome de agotamiento parental* (ROSKAM et al., 2021).

En esta tertulia se contó con la participación de docentes e investigadores no solo del ámbito universitario, sino también de ámbitos de la educación inicial y primaria, docentes y autoridades de ANEP, de OMEP, que fueron participando en las conversaciones que se desarrollaban en simultáneo por la transmisión que se realizaba a través de la UCI por YouTube. Se destacan de estos aportes opiniones que resaltaban la importancia de que, en este contexto, se pudieran generar políticas educativas que permitieran dar continuidad a los procesos de niñas y niños en estas etapas fundamentales del desarrollo, en las que la estimulación y la socialización en ambientes seguros y confiables resultan imprescindibles.

2.2.4. Tertulia: Desafíos y tensiones del vínculo educativo en otras educaciones, más allá de lo formal

En esta tertulia el foco estuvo puesto en los procesos y los vínculos que se desarrollan en diversos espacios educativos que componen, junto a la educación formal, un ecosistema educativo (AGUIRRE MÁRQUEZ, 2018). El encuentro contó con invitados de la UDELAR y del Consejo de Formación en Educación (CFE) que desarrollan sus prácticas formativas y profesionales en estos espacios educativos.

Las y los invitados fueron señalando que, muchas veces, se trata de espacios escasamente visibilizados que requieren de políticas públicas orientadas a la inclusión educativa y social, a efectos de promover la integración de la comunidad como posibilidad para la construcción y la transformación de los sujetos implicados. Son espacios donde circula la responsabilidad de lo educativo, la intencionalidad de transmitir contenidos, sumado al acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias; la orientación, el sostenimiento y la apuesta por la transformación, lo que da identidad y sentido a estos espacios. Se subrayó también que estos espacios adquieren relevancia en la medida en que permiten construir vínculos comunitarios, y entre los sujetos, a partir de sus propias historias de vida, desde una intersubjetividad que transforma.

De esta forma, son espacios que forman parte del ecosistema educativo y que protegen trayectorias al favorecer los vínculos de confianza, la integración y el rescate de las singularidades. En este contexto, surgió la importancia del trabajo de los equipos de las y los educadores en estos contextos de pandemia, de su presencia y disponibilidad para el cuidado, para brindar amparo y dar sentido a lo incomprensible. En esta línea, las reuniones de equipo fueron un escenario posible de interpelación de prácticas, donde (nos) formamos como profesionales, donde fue posible la interrogación sobre las estrategias y la multiplicidad de abordajes disciplinares en contextos complejos.

La participación en esta tertulia fue variada y los aportes en el chat del canal de YouTube fueron reflexionando sobre lo que ha significado la situación de pandemia en cuanto a poner en cuestión paradigmas que rigen en la educación. También se señaló la importancia de las interacciones entre los distintos espacios que componen lo educativo, que muchas veces no resultaba fluida y que era fundamental a los efectos de construir lazos y de revincular a las y los estudiantes que podían haberse desvinculado. En especial, uno de los aportes destacaba que, si bien la vulnerabilidad

era colectiva, se estaba sufriendo singularmente, por lo que era preciso considerar las perspectivas individuales, pero en el marco de lo colectivo, a fin de que la acción no resultara acotada.

Por último, a partir del intercambio, surgió la reflexión sobre la importancia no solo de los afectos, sino de la mirada en estos otros espacios de lo educativo como forma de producir reconocimiento, encuentros con sujetos de la educación que suelen no tener facilitados los accesos a los bienes públicos. La reflexión y el cuestionamiento entonces sobre la presencia del Estado y de las políticas públicas en este sentido fueron de los últimos eslabones planteados en la construcción de una mirada compleja sobre las realidades en otras educaciones y las afectaciones que produjo la pandemia.

### **3. Análisis**

El análisis de esta sistematización permite identificar dimensiones que transversalizan las actividades, y que tienen que ver con las necesidades y emergencias que impuso la situación de pandemia en el ámbito universitario y en otros espacios educativos.

Con relación a la UDELAR, los movimientos atravesaron las distintas funciones. Los relatos construidos se relacionaron tanto con la necesidad de reinventar la docencia como de reconfigurar y sostener el vínculo educativo en la no presencialidad. El rápido pasaje a la enseñanza virtual generó en los docentes la necesidad de repensar sus prácticas de enseñanza, reevaluar cuáles eran los aprendizajes válidos y necesarios en las actuales condiciones, así como los dispositivos de evaluación. Ello implicó una reconfiguración de los espacios en los escenarios virtuales, desde los objetivos de formación, las modalidades y dinámicas de clases que permitiera conectar a las y los estudiantes, hasta las evaluaciones, para lo que las y los docentes contaban con distintos niveles de manejo de herramientas tecnológicas. La posibilidad, entonces, de compartir experiencias en el colectivo docente y la generación de espacios, más o menos formales, que permitieran intercambiar fue parte de las estrategias que permitieron este rápido viraje de la enseñanza hacia lo virtual.

Considerando la función de la extensión universitaria, surgió la importancia de restablecer los diálogos con los actores en los territorios y de construir saberes en la escucha y la reflexión conjunta, de manera de identificar posibilidades dentro de las limitaciones. En este sentido,

las prácticas extensionistas tendieron al empoderamiento de los sujetos de la educación, a la construcción de grupalidades tendentes a fortalecer los lazos de solidaridad, a la integración de los sujetos de la comunidad al ecosistema educativo y al fortalecimiento de trayectorias. Son prácticas que se enmarcan en una perspectiva de la extensión universitaria basada en la integralidad de las funciones universitarias, en la interdisciplinariedad, la articulación y colaboración de actores sociales y universitarios en el interés de aportar y construir saberes que resulten valiosos para la comunidad y, especialmente, para aquellos sectores más postergados (AROCENA, 2011). En esta perspectiva, este ciclo de encuentros buscó promover la interacción entre actores con el fin de identificar las problemáticas emergentes, de intercambiar saberes con distintas miradas y realidades, apostando a una construcción colectiva de conocimientos que colaborara en la comprensión y la significación de una situación incierta que todos y todas estábamos atravesando.

En relación con otros ámbitos educativos también se ha transitado por procesos de revisión y transformación de sus actividades, interpelando la intencionalidad exclusiva de transmitir contenidos. Se ha destacado la importancia de reforzar el trabajo en equipo, de acompañar y sostener trayectorias de los sujetos en la interacción e intercambio con la comunidad como espacio intersubjetivo de transformación, así como de generar presencia en este contexto. Se ha vuelto clave acompañar desde lugares de disponibilidad que permitan cuidar y cuidarse, construir nuevas presencias que configuren y den sentido a las formas de estar y de encontrarse.

En educación inicial, uno de los aspectos que ha afectado la continuidad de los procesos ha sido la intermitencia en la asistencia, por lo que fue preciso pensar en modalidades de habitar los espacios virtuales y presenciales para acompañar los procesos de niños y niñas.

En definitiva, en las distintas tertulias fueron surgiendo respuestas a este tiempo de pandemia relacionadas con la importancia de la grupalidad, del encuentro con el otro, los otros, del cuidado, del acompañamiento, el diálogo, el rescate de la solidaridad y de los saberes. Los grandes desafíos propuestos se vinculan entonces con la transformación y la creación de nuevas formas de habitar, de construir lo educativo y los diferentes espacios donde las educaciones son posibles.

#### 4. Desafíos para la Universidad de la República en su compromiso con las comunidades y el campo educativo

La situación de emergencia sanitaria ha generado múltiples repercusiones en lo social, económico, educativo y laboral, y sus efectos han impactado subjetivamente en las singularidades de los sujetos, en los colectivos, en las instituciones y en las comunidades. Ello nos ha convocado como colectivo docente del IPEDH a desarrollar actividades de extensión, investigación y enseñanza que aporten en esta problematización, guiados por el estrecho compromiso de la UDELAR con las problemáticas de la sociedad. El grupo de trabajo Docencia y Virtualidad ha buscado conocer los impactos de esta situación en el campo de la educación con las voces de distintos actores, identificando ejes de tensión, problemáticas emergentes y, en algún caso, alternativas posibles.

Con estos objetivos se generaron espacios para la reflexión que partieron del cuestionamiento de las transformaciones que afectaron la enseñanza en la propia UDELAR, para acercarse a problemáticas de otros ámbitos educativos a partir de las funciones de investigación y extensión. En este sentido, han surgido interrogantes y desafíos que merecen ser abordados en la UDELAR. En materia de enseñanza, uno de los primeros desafíos tuvo que ver con la necesidad de repensar los formatos y las estrategias pedagógico-didácticas. La presencialidad, muy arraigada en las tradiciones educativas previas al desarrollo de la pandemia, sumada a la numerosidad de las clases que se imparten en nuestra casa de estudios, se transformó en un riesgo para la expansión del SARS-COV-2. Esto llevó a un pasaje rápido y brusco hacia una enseñanza virtual que generó diversas situaciones de incertidumbre frente a lo nuevo.

Algunas tensiones emergentes han estado relacionadas con los esfuerzos por reorganizar las actividades de enseñanza que se sumaron a la conjunción de responsabilidades laborales y de cuidado, y a limitaciones asociadas al uso y disponibilidad de herramientas tecnológicas en docentes y estudiantes. Se trata de tensiones que se relacionaron también con una nueva temporalidad instalada en el escenario virtual de la enseñanza: el tiempo de la vida cotidiana, el tiempo de la docencia, el tiempo de los vínculos educativos, donde los encuentros y las distancias demandan ser pensados.

Los desafíos se centraron en la posibilidad de generar y sostener el vínculo

educativo, reconfigurando la relación con el otro en un marco distinto, con un nuevo contrato: ese otro es el/la estudiante conocido/a y desconocido/a; es aquel/la estudiante que está ingresando, que aún no conoce la institución y la vida universitaria, pero también aquel/la que está a punto de egresar y en camino de su construcción profesional, el futuro colega. En estos nuevos marcos de la enseñanza, sostener el vínculo educativo y lo colectivo en la tarea docente han sido temas que estuvieron en el centro de las preocupaciones y ocupaciones, dejándonos interpelar por el otro que es sujeto deseante, sujeto ético (PATURET, 1996); el otro futuro colega, el otro compañero de instituto y de equipo, el otro que nos mueve a pensar y a interrogarnos.

Así, en los espacios de encuentro, fueron circulando más preguntas que respuestas; el tiempo de pandemia nos mostró la posibilidad de transformación educativa y, por tanto, nos interpeló a pensar cómo seguir, qué actividades se podían pensar en modalidad híbrida y cuáles reclamaban la esencialidad de lo presencial.

De esta manera, las oportunidades surgieron en relación con la posibilidad de potenciar los entornos virtuales de aprendizaje mediante el diseño de nuevos recursos y actividades, así como el desarrollo de nuevas estrategias de evaluación. Asimismo, se identificaron posibilidades en materia de descentralización de la enseñanza, dado que en un contexto de enseñanza virtual la migración del interior a la capital no fue una condición necesaria para avanzar en el trayecto formativo de muchos estudiantes.

En este contexto, el valor de lo colectivo se ha resignificado, dando lugar al encuentro de sujetos, entre sujetos y saberes, y al rescate de lo humano en la educación.

Al decir de MEIRIEU (2001, pp. 30, 31):

... educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad (...) ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos

Con relación a la extensión, se plantearon nuevos desafíos que han resignificado viejas preguntas, como por ejemplo: ¿qué nuevas formas

de vinculación con los problemas, los sujetos y/o comunidades debemos construir?, ¿qué estrategias se han estado generando entre actores universitarios y comunitarios tendentes a encontrar soluciones a las problemáticas emergentes?, ¿qué nuevos lazos se han construido con la comunidad que debemos cuidar y preservar para fortalecer el mutuo desarrollo?, ¿cuáles son los equilibrios en las distintas facetas de la extensión como divulgación, difusión de conocimiento y construcción de saberes con las organizaciones?

Algunas claves para transitar la pandemia en la extensión residieron en la posibilidad de generar diálogos entre universitarios y actores sociales en diversos territorios; crear espacios de escucha, de reflexividad y construcción colectiva y facilitar el desarrollo de redes para sostener, acompañar y empoderar a los diferentes actores. Se destaca la importancia de generar sinergia entre programas y servicios universitarios para el desarrollo de abordajes territoriales en clave de integralidad: academia y comunidad generando una ecología de saberes orientada a dar soluciones en contextos de vulnerabilidad social.

Con relación a la investigación, la situación actual conduce a la necesidad de desarrollar abordajes multidimensionales, dinámicos y complejos. La situación de pandemia ha generado efectos en múltiples niveles del desarrollo humano, escenario que conduce inexorablemente a nuevos estudios que permitan comprender componentes, procesos y resultados asociados a dichas transformaciones. Se destaca en este ámbito la importancia de realizar acciones tendentes a la difusión del conocimiento producido para generar procesos dialógicos y transformadores en lo social. Desde el campo de la psicología, surge la necesidad de producir conocimiento relativo a los impactos en la salud mental, aspectos vinculares en diversos entornos relacionales y riesgos psicosociales en ámbitos educativos.

Al igual que las otras funciones universitarias, se presentan nuevas interrogantes en materia investigativa: ¿qué nuevos problemas de investigación se construyen?, ¿qué nuevas metodologías de investigación tendremos que integrar para la producción de conocimiento en el presente contexto?

En definitiva, la situación de pandemia nos ha presentado desafíos en nuestro lugar como universitarios que nos convocan a seguir reflexionando sobre el vínculo educativo, sobre el relacionamiento entre universidad

y sociedad, durante y luego de la pandemia; a repensar el desarrollo de las funciones universitarias en un contexto de múltiples cambios; a continuar produciendo conocimiento sobre una realidad que ha sufrido transformaciones y a generar nuevos abordajes metodológicos para investigar e intervenir en diversos escenarios. Son desafíos que implican seguir trabajando con una dimensión ético-política, orientada a profundizar el compromiso y los aportes de la UDELAR en la sociedad, tendente a la superación de desigualdades y al pleno ejercicio de los derechos de todos y todas.

## Referencias bibliográficas

- AGUIRRE MÁRQUEZ, M. (2018). *Prácticas (con)sentidas: sentidos educativos de las prácticas de los educadores en el ámbito extraescolar*. Tesis de maestría. Montevideo: Facultad de Psicología, UDELAR. Recuperado de <<https://hdl.handle.net/20.500.12008/22179>>.
- AROCENA, R. (2011). «Curricularización de la extensión: ¿por qué?, ¿cuál?, ¿cómo?». En AROCENA, R., TOMMASINO, H., RODRÍGUEZ, N., SUTZ, J., ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. y ROMANO, A. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, n.º 1. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
- CANO MENONI, A. (2017). «La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo "orden de anticipación" a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba». *Revista +E versión en línea*, 7(7), pp. 6-23. Santa Fe: Ediciones UNL.
- MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- PATURET, J. B. (1996). «Sujeto ético, sujeto de la educación: una aporía». Jornada del 1 de diciembre de 1996. Conferencia en la Universidad de Barcelona.
- SALINAS QUIROZ, F. (2017). *Educación inicial: Apego y desarrollo sociocognitivo*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SALINAS QUIROZ, F., SILVA, P., CAMBÓN, V. y FRAGA, S. (2017). «Asistencia intermitente y deserción en educación inicial. Testimonios de madres uruguayas». *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 15(2), pp. 913-925. Recuperado de <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2472/>>.
- SALINAS QUIROZ, F.; CAMBÓN, V. y SILVA, P. (2015), «Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa». *Revista puertorriqueña de psicología*, (S.l.), 26(1), pp. 26-37. Recuperado de <<http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/256>>.
- ROSKAM, I. et al. (2021). «Parental Burnout around the Globe: a 42-Country Study». *Affective Science*, n.º 2, pp. 58-79. Recuperado de <<https://link.springer.com/article/10.1007/s42761-020-00028-4>>.







