

Psicología Comunitaria e Integralidad: Una Alianza Necesaria para la Formación, la Producción de Conocimientos y la Acción Transformadora

Integral Teaching and Community Psychology: A Necessary Alliance for Training, Knowledge Production, and Transformative Action

Alicia Raquel Rodríguez Ferreyra y Sandra Mónica López
Universidad de la República

La literatura disponible expone la necesidad de mejorar la formación de los y las psicólogos/as comunitarios/as para comprender y actuar en la complejidad de los escenarios sociales actuales. Sin embargo, existen vacíos en relación a cómo formar en psicología social comunitaria (PSC). Este artículo postula que la integralidad, como orientación político-estratégica de la Universidad de la República en Uruguay, genera condiciones para cumplir con esos requerimientos. Partiendo de los espacios de formación integral (EFI) como dispositivos pedagógicos que buscan implementar dicha orientación, y de un caso en particular (EFI In-Ter-Acción Colectiva), se reflexiona sobre sus componentes y sobre la dinámica que los mismos adquieren. Se propone la necesidad de dispositivos pedagógicos complejos que contemplen distintas dimensiones en el proceso formativo: la articulación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la coproducción de conocimientos, la articulación de la investigación en los procesos de intervención y una propuesta pedagógica coherente. Se concluye en la necesidad de incidir en los escenarios de creciente mercantilización de la formación universitaria en la actualidad, entendiendo que los requerimientos para la formación en PSC se desarrollan en contextos institucionales concretos que la condicionan.

Palabras clave: psicología social comunitaria, formación integral, dispositivo pedagógico, espacios de formación integral

The available literature presents the need to improve the training of community psychologists in order to understand and take action on the complexity of current social settings. However, there are knowledge gaps regarding how to train community social psychology (CSP) practitioners. This article postulates that integrality, as a political-strategic orientation of the Universidad de la República in Uruguay, creates suitable conditions to meet these requirements. Based on the notion of integral training spaces (EFI- espacios de formación integral) as pedagogical devices aimed at implementing this approach and examining a specific case (EFI In-Ter-Acción Colectiva), the authors reflect on the components of these spaces and the dynamics that they acquire. It is proposed that complex pedagogical devices are needed, which must consider multiple dimensions of the training process: the theory-practice articulation, interdisciplinarity, knowledge co-production, the articulation of research in the intervention processes, and a consistent pedagogical proposal. It is concluded that it is necessary to address the increasing commodification of university education nowadays, acknowledging that the requirements of CSP training are situated in specific institutional contexts that condition the discipline.

Keywords: community social psychology, integral training, pedagogical device, integral training spaces

Desde el paradigma de la construcción y transformación crítica (Montero, 2004), propio de la psicología social comunitaria (PSC), se requieren psicólogos y psicólogas comunitarias capaces de actuar en una diversidad de escenarios, capaces de comprender la complejidad de sus contextos de acción y dispuestos a involucrarse en procesos de reflexividad constante sobre su propio quehacer en lo que refiere al vínculo con quienes interactúan en los espacios comunitarios. Por ende, la formación en PSC no debe ser ajena a ello y, coherente con los fundamentos epistemológicos, metodológicos y ético-políticos de la disciplina, deberá propender a la producción de cambios en los escenarios en los que trabaja.

Si bien la literatura disponible da cuenta de la preocupación por la formación de los y las profesionales de la PSC (Giménez, Netto, Rodríguez & Servillo, 1998; Montero & Giuliani, 1999; Quintal de Freitas, 2015; Rodríguez, 2007, 2010, Octubre; Rodríguez, Pérez, Prieto & López, 2015; Serrano-García, 2010), se requiere de una permanente actualización, dadas las exigencias a las que se ven sometidos en los diversos ámbitos en los que se despliega el accionar disciplinar en la sociedad contemporánea. Al mismo tiempo, es importante

Alicia Raquel Rodríguez Ferreyra y Sandra Mónica López, Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Alicia Raquel Rodríguez Ferreyra, Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Tristán Narvaja 1764, Montevideo, Uruguay. E-mail: aliciar@psico.edu.uy

abordar las frecuentes contradicciones entre teoría y práctica que se han observado como consecuencia, entre otras, de las lógicas académicas imperantes que contravienen los postulados de la PSC (Wiesenfeld, 2000, Octubre, 2010, Junio, 2014), las que, además, no responden a los desafíos que enfrenta la disciplina en la actualidad. Es de señalar lo propuesto por diversos autores y autoras respecto a las capacidades, habilidades y herramientas que es necesario que el y la futura profesional adquieran y desarrollen, como, por ejemplo, la importancia de la formación interdisciplinaria (Quintal de Freitas, 2015) y lo relevante de incluir la ética y los valores en los currículos de grado y posgrado (Arratia, 2008; Serrano-García, 2010; Winkler, Alvear, Olivares & Pasmanik, 2012; Winkler et al., 2016; Winkler, Pasmanik, Alvear & Olivares, 2015). Entendemos que es responsable profundizar en cómo esos elementos se adquieren, lo que conduce a prestar atención a los procesos formativos.

Los reportes que aluden a las experiencias de enseñanza-aprendizaje en PSC (Giménez et al., 1998; Montero & Giuliani, 1999; Rodríguez, Giménez, Netto, Bagnato & Marotta, 2001; Rodríguez et al., 2015) muestran las tensiones que enfrentan docentes y estudiantes cuando se proponen procesos de formación en los que se incluye a las comunidades. Sin embargo, hemos encontrado escasas referencias a las metodologías que se emplean para la formación disciplinar. En un trabajo de 2015 realizado en Uruguay, Rodríguez et al. dieron cuenta de la implementación de un dispositivo colectivo que incluyó a docentes y estudiantes reflexionando en conjunto sobre las prácticas comunitarias que se realizan en la formación de personas licenciadas en psicología. Lo propuesto constituye una alternativa al modelo universitario hegemónico que permitió visibilizar y desnaturalizar las formas de dominación de las prácticas docentes y procuró generar un espacio donde lo jerarquizado fue el componente democratizador. Esta experiencia no es ajena al proceso de transformación académica planteado desde 2010 en la Universidad de la República (Udelar), en el marco de la llamada Segunda Reforma Universitaria, en la que se formula una orientación estratégica para la formación terciaria, denominada *integralidad*.

La integralidad supone tres componentes relacionados: la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión), la interdisciplina y el diálogo entre conocimiento científico y popular, e implica desafíos epistemológicos y metodológicos. Interpela los paradigmas tradicionales vinculados a la producción de conocimientos y a la formación de académicos, académicas y profesionales y, respecto de la orientación estratégica, exige definiciones sobre la concepción de la docencia. Postula el compromiso social de la universidad, en el que lo central es trascender la tradicional función de enseñanza, revisando y reformulando su carácter, de modo que la producción de conocimientos se articule y emerja de la relación con los actores sociales. Para instrumentar las diferentes dimensiones que el proceso de la integralidad conlleva, la Udelar crea un dispositivo denominado Espacio de Formación Integral (EFI) que exige redefinir la participación y el vínculo de las y los actores involucradas.

Teniendo en cuenta los requerimientos para el trabajo en PSC, postulamos que el marco de la integralidad y los EFI generan condiciones de posibilidad propicias para la formación en ese campo de conocimiento y acción. El presente artículo apunta a mostrar y a analizar una posible alternativa de dispositivo pedagógico que dé respuesta a cómo formar en PSC. Para ello partimos de un estudio de caso instrumental (Stake, 1995/1999). Se trata de una experiencia denominada Espacio de Formación Integral: Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva (EFI In-Ter-Acción Colectiva en su versión abreviada). La misma es llevada adelante por un equipo interdisciplinario de docentes y estudiantes y aborda el impacto de las transformaciones urbanas de las últimas décadas en barrios populares de Montevideo. Lo entendemos como caso instrumental (Stake, 1995/1999), porque no pretendemos centrarnos en las particularidades de esta experiencia, sino más bien partir del mismo para reflexionar sobre la necesidad de implementar dispositivos complejos para la formación en PSC que contemplen las dimensiones epistemológicas, metodológicas y ético-políticas acordes a sus principios y necesarias para el ejercicio profesional.

En una primera parte del artículo planteamos los requerimientos para la formación en PSC, poniendo el foco en los problemas y tensiones identificados en trabajos previos y presentando aspectos generales de la realidad uruguaya. Luego, describimos brevemente la experiencia del EFI In-Ter-Acción Colectiva para analizar lo que identificamos como contribución de la integralidad a dicha formación. Por último, analizamos las dimensiones involucradas en la experiencia expuesta, apuntando a la reflexión sobre los dispositivos pedagógicos necesarios para la formación de psicólogos y psicólogas sociales comunitarias. Hablamos de una alianza necesaria entre psicología comunitaria e integralidad, en tanto esta última se constituye en una dimensión institucional que habilita escenarios propicios para la formación de los futuros profesionales, en articulación con la producción de conocimientos y la generación de acciones en un marco en el que ambas comparten horizontes políticos transformadores.

La Formación Profesional en Psicología Social Comunitaria

La preocupación por la formación en PSC ha sido expresada a partir de las exigencias y demandas crecientes hacia la psicología en los ámbitos comunitarios. Se han señalado los desafíos formativos por la diversidad de problemas que se abordan y se ha enfatizado en la necesidad de una formación orientada al compromiso con la población más desfavorecida y a la producción de transformaciones sociales. Quintal de Freitas (2015), se pregunta:

¿Cómo formar, preparar e involucrar a los profesionales de la Psicología para actuar de manera comprometida con la realidad social? ¿Cómo formarlos de tal modo que trasciendan los modelos y paradigmas tradicionales, y puedan construir nuevos paradigmas basados en la realidad social concreta? (p. 522)

Advirtiendo que las buenas intenciones son insuficientes para generar mejoras sociales, esta autora plantea la necesidad de que la formación atienda las demandas que los y las profesionales encuentran y que se oriente a no actuar de manera individual y psicologizante, integrando equipos de trabajo multiprofesionales e incorporando como objetos de investigación fenómenos de relevancia social. Advierte sobre la necesidad de cambios paradigmáticos y ontológicos que habiliten a una inserción "dentro de una relación compartida, horizontal, participe e histórico-dialéctica" (Quintal de Freitas, 2015, p. 523).

Han sido identificadas necesidades formativas en PSC que derivaron en orientaciones para la docencia: que los y las futuras profesionales desarrollen una comprensión histórica y crítica de los determinantes estructurales y coyunturales de los problemas sociales, que adquieran capacidades para el análisis psicosocial de la vida cotidiana, sus problemas y formas de afrontarlos, que cuenten con herramientas para la desnaturalización de los obstáculos que se presentan para su participación en la vida pública y jerarquicen el análisis de la relación entre las y los actores involucrados en el trabajo comunitario (agentes externos e internos) con énfasis en su dimensión ética (Rodríguez, 2010, Octubre) y que adquieran metodologías y técnicas para promover un trabajo participativo, desarrollando formas de evaluación conjunta (Quintal de Freitas, 2015).

Montero y Giuliani (1999) expresan que "la Psicología Comunitaria construye su identidad en el quehacer con las comunidades, al tiempo que inserta su desarrollo en la comunidad científica" (p. 57), lo que implica para formadores y estudiantes articular las exigencias del trabajo comunitario con los requerimientos académicos. Trasmiten los problemas que enfrentan en la tarea formativa: el desfasaje entre los plazos y los horarios académicos y los tiempos comunitarios, una concepción de la familiarización como proceso unidireccional, desconociendo la importancia de su reciprocidad, un modelo de rol profesional de los y las estudiantes vinculado a un lugar de expertos y expertas que se suma a una concepción ideologizada de las comunidades, derivando en actitudes asistencialistas y paternalistas. A partir de lo anterior, los autores plantean:

Es por esta razón que los estudiantes requieren no solamente de un óptimo entrenamiento en las áreas teóricas y metodológicas, sino también de un proceso de reflexión profunda que les permita confrontar sus propias concepciones con un abordaje como el propuesto por la disciplina, a fin de generar un compromiso honesto con las comunidades con las cuales se trabaje. (Montero & Giuliani, 1999, p. 60)

A la trasmisión de contenidos teóricos agregan espacios de reflexión y problematización de la postura epistemológica, de las motivaciones para el trabajo con la comunidad, de la afectividad y de las actitudes, la disposición, los valores y las creencias que se ponen en juego. En coherencia con ello y en una mirada hacia los/as responsables de la formación, estos autores concluyen en la necesidad de un trabajo permanente de reflexión crítica acerca de las contradicciones a las que los y las docentes se ven enfrentadas, en sintonía con el avance de la disciplina, las transformaciones sociales y las lógicas universitarias imperantes. Esta reflexión crítica incluye el análisis del vínculo pedagógico con los y las estudiantes y de la relación de la universidad con las comunidades. En este sentido, expresan Rodríguez et al. (2015):

Se hace necesario entonces establecer acuerdos lo suficientemente flexibles que nos permitan construir trayectos pedagógicos singulares en los que todos los participantes logremos enseñar aprendiendo. Donde el trabajar colectivamente en el diseño de planes de trabajo, en metodologías y en modalidades de evaluación participativas puedan conjugarse con los acumulados y los saberes de todos los protagonistas (docentes - estudiantes - actores sociales) para transformarnos en un proceso de mutuo reconocimiento de los unos y los otros que dé lugar a un nos-otros. Desafío complejo de

forma circulante entre saberes múltiples: docentes aprehendientes, estudiantes enseñantes y vecinos portadores de saberes legitimados por su comunidad y en diálogo con la academia. (pp. 268-269)

El lugar de la ética y de los valores que impulsa la PSC también ha sido motivo de preocupación en la formación de los y las psicólogas comunitarias. Uno de los factores que ha influido en ello ha sido la creciente institucionalización de la disciplina en América Latina y las profundas tensiones y contradicciones a las que los y las profesionales están expuestas. Esto ha llevado a reconocer la importancia de que cuenten con herramientas para identificar y resolver problemas éticos, asegurando que las personas destinatarias participen de las decisiones relacionadas con los problemas que les afectan (Winkler et al., 2012). En coherencia con esto, Winkler et al. (2015) formularon orientaciones para la investigación, la práctica y la formación disciplinar, al tiempo que se ha desarrollado un estudio multicéntrico en varios países de América Latina para identificar el lugar de la ética en la formación en PSC en los planes de estudio (Winkler et al., 2016). Por su parte, Serrano-García (2010) describe las formas en que los valores se enseñan en Estados Unidos, Canadá y América Latina, incluyendo, en este último caso, diálogos, discusiones, tutorías, simulaciones de situaciones reales, seminarios y pasantías.

En el caso de Uruguay, la PSC comienza a tener presencia en la formación de los y las psicólogas con la instrumentación del plan de estudios del año 1988 del Instituto de Psicología de la Udelar (actualmente Facultad de Psicología). El mismo contemplaba una asignatura anual denominada "Técnicas de Atención Comunitaria" y pasantías en servicios con un enfoque comunitario. Desde el inicio, las actividades de extensión universitaria se constituyeron en soporte para los dispositivos pedagógicos destinados a la formación en la disciplina (Aguerre & Rudolf, 1991, 1998; Giorgi, Rodríguez Ferreira & Rudolf Macció, 2011; Rodríguez, 1998, 2007). La extensión universitaria se entiende como "un intercambio dinámico con los sectores involucrados y como fuente privilegiada para la producción de conocimientos, en donde la comunidad asume un lugar activo en el proceso formativo" (Rodríguez, 2007, p. 77). Es en alianza con esta perspectiva que la PSC en nuestro país se ha desarrollado de la mano de los procesos formativos que involucran a docentes, estudiantes y comunidad. En el marco de estas experiencias, hemos analizado las tensiones que se producen en la práctica de los y las estudiantes con las comunidades (Giménez et al., 1998): las contradicciones entre teoría y práctica, la relación entre los espacios, los tiempos y las racionalidades diferentes de lo comunitario y lo curricular, la enseñanza compartimentada (al interior de la psicología y entre disciplinas), los requerimientos de una práctica que exige articular conocimientos diversos y la tendencia a la cosificación de la demanda (Rodríguez et al., 2001). Entendemos que la resolución de estas tensiones es el objetivo central del proceso formativo.

Es a partir de estos antecedentes que las orientaciones institucionales vinculadas a la integralidad y la inauguración de los EFI se constituyeron para la formación en PSC en una oportunidad para profundizar, consolidar y enriquecer nuestra práctica docente.

La Integralidad y el Caso del EFI "Interdisciplina, Territorio y Acción Colectiva"

En 2010 la Udelar redefine su política institucional y se plantea llevar adelante la Segunda Reforma Universitaria. Esta propuesta pretende responder a los principios que históricamente han caracterizado a la universidad en el Uruguay, enmarcando su quehacer académico dentro de una perspectiva latinoamericana. Siguiendo a de Sousa Santos (2010), se parte de la necesidad de refundar las universidades latinoamericanas en un doble sentido: hacia dentro de la institución y hacia fuera, proponiendo alternativas que impliquen no solo ir de la universidad hacia la población sino traer nuevos conocimientos hacia dentro, promoviendo nuevas formas de investigación-acción. Se trata de un posicionamiento que busca superar la fragmentación de conocimientos, favoreciendo procesos definidos desde la "ecología de saberes", la que se fundamenta en la idea "de que el conocimiento es interconocimiento" (de Sousa Santos, 2010, p. 49), es decir, la articulación de saberes diversos concebidos en términos de horizontalidad y autonomía.

Es en este marco que se ubica la perspectiva de la integralidad, la que, como antes vimos, supone la articulación de las funciones universitarias y entre disciplinas y saberes diversos. La misma define que el acto educativo integral se sostiene en la complementariedad entre los y las protagonistas, en el que los procesos de transformación operan en todos los sujetos involucrados, de modo que el lugar de los y las docentes en ese contexto requiere resituarse en "una especie de rotación habilitada por la situación concreta de trabajo en el medio" (Tommasino & Rodríguez, 2011, pp. 33-34). La propuesta descentra la función de la enseñanza universitaria tradicional del aula, dando lugar a otros saberes que emergen de las interacciones entre

extensión e investigación, proceso en el cual, según de Sousa Santos (2010, p. 52), "los conocimientos interactúan, se entrecruzan y por tanto, también lo hacen las ignorancias".

Este movimiento implica redefiniciones en el modelo pedagógico de la enseñanza superior y, por ende, al decir de Gatti (1998), se transforma la relación entre docente-estudiante-conocimiento, dado que un modelo centrado en el proceso formativo como el que se propone (más que en los contenidos o en el acto de enseñar), hace énfasis en las relaciones entre los sujetos, reconociendo la complejidad y la historia que los atraviesa en cada contexto singular. En el marco de la integralidad, la relación docente-estudiante-conocimiento se complejiza en función del carácter de las y los actores participantes: docentes y estudiantes de distintas disciplinas y actores comunitarios e institucionales diversos. Por lo tanto, el modelo que hace de soporte a estas experiencias formativas parte de "no escindir teoría y práctica, aula y sociedad, historia y proyecto"; de que "los dispositivos pedagógicos deben ser predominantemente grupales, innovadores y meta-analíticos..."; y que "la reflexividad promueve la autonomía, la coherencia y el compromiso" (Gatti, 1998, p. 29).

Para viabilizar esta perspectiva se crea el dispositivo llamado EFI, que se define como:

Ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y la autonomía de los sujetos involucrados. Las prácticas integrales promueven la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se puedan vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática, un territorio o problema (Udelar, 2010, pp. 3-4).

Nuestro involucramiento en uno de estos ámbitos, el EFI In-Ter-Acción Colectiva, nos permite referenciar a una experiencia de formación en PSC en el marco de la integralidad e identificar cómo esta orientación político-estratégica de la institución universitaria genera condiciones de posibilidad para potenciar procesos formativos en dicho campo de conocimientos e intervención.

Solo a los efectos de una mayor comprensión de lo planteado, esbozamos aspectos generales de este EFI, cuyo objetivo es "desarrollar la integralidad en el campo de los estudios vinculados al territorio y la acción colectiva en barrios populares de Montevideo desde una perspectiva interdisciplinaria" (Facultad de Psicología, Universidad de la República, 2017).

Un equipo integrado por docentes y estudiantes de grado de Trabajo Social, Educación Física y Psicología y, actualmente, docentes de Arquitectura, desarrolla desde 2010 una estrategia de investigación-acción centrada en comprender e incidir en los efectos de las transformaciones urbanas en las tramas sociales de dos barrios de Montevideo que han experimentado importantes transformaciones en las últimas cinco décadas en su configuración y en sus dinámicas, a partir de los procesos de segregación residencial y gentrificación. Desde sus inicios, la propuesta apuntó a articular interdisciplinariamente enseñanza, extensión e investigación con un fuerte anclaje en lo territorial, desarrollando diferentes propuestas en las que participan vecinos y vecinas e instituciones de las zonas de referencia.

Los cursos de grado que están involucrados son: "Sujetos Colectivos y Organización Popular" (Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales), "Práctica Docente II" (Licenciatura en Educación Física, Instituto Superior de Educación Física) y "Procesos Residenciales, Territorio y Acción Colectiva" (Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología). La Facultad de Psicología se constituye en un espacio de formación en PSC y comparte con las otras propuestas una perspectiva ético-política que reconocemos fundamental para el proceso formativo del estudiantado y para el abordaje del trabajo en y con la comunidad.

Dado que en este artículo analizamos los procesos formativos en PSC en el marco de la integralidad, nos parece pertinente hacer referencia a los objetivos propuestos para el curso que desarrolla la Facultad de Psicología, dado que en los mismos se hacen explícitas las dimensiones involucradas en el dispositivo pedagógico cuyos resultados exponemos en el siguiente apartado. Dichos objetivos son: (a) analizar, desde la perspectiva de la PSC, los procesos psicosociales que acontecen en barrios de Montevideo asociados a la integración/fragmentación barrial y a la acción colectiva; (b) adquirir herramientas para la intervención e investigación en PSC en el marco de la integración de las funciones universitarias, de procesos dialógicos con actores barriales y de la reflexión ética sobre los mismos; (c) experimentar un trabajo conjunto con otras disciplinas y conocer los desafíos y posibilidades del trabajo interdisciplinario y (d) identificar los componentes de un proyecto integral y reflexionar sobre su desarrollo.

El mismo se desarrolla desde 2012 y cada año participan aproximadamente 20 estudiantes. Propone un espacio de aula, de frecuencia semanal, donde se reflexiona sobre el trabajo de campo, se orienta la intervención/investigación y se analizan los aspectos epistemológicos y teórico-metodológicos involucrados. Esta instancia, específicamente disciplinar, se complementa con otros espacios de carácter interdisciplinar.

Los y las estudiantes de los distintos servicios universitarios se organizan en equipos para desarrollar abordajes interdisciplinarios en los barrios. En el marco de los lineamientos generales del EFI, analizan colectivamente las situaciones barriales particulares y proponen acciones conjuntas en interlocución con habitantes del barrio y actores institucionales. La tarea es sostenida y acompañada en los espacios de intervención y en el aula por equipos docentes interdisciplinarios, favoreciendo el intercambio, la reflexión y la articulación en la tarea compartida. Se realizan plenarios donde se encuentran todo el estudiantado y docentes del EFI, se intercambia y se definen los lineamientos generales de la propuesta.

A partir de estos procesos colectivos de enseñanza e intervención, surgen interrogantes que orientan la producción de conocimientos, potenciando la formulación de problemas que serán claves para implementar propuestas de investigación. Estas permitieron profundizar la integralidad en su dimensión de articulación de las funciones universitarias, ya que su puesta en marcha exigió indagar y ensayar sobre los modos en que las lógicas propias de la investigación no supusieran caminos paralelos a los de la enseñanza y la intervención. Conjugar la producción de información para la investigación exigió articular acciones específicas y formas de registro a partir de la intervención, al tiempo que los avances en la producción de conocimientos permitieron repensar esta última.

En síntesis, el trabajo en el EFI supone el desarrollo de un proceso de investigación-acción con componentes participativos, sostenido en una permanente reflexión acerca del problema que se aborda y enmarcado en una propuesta de formación integral para estudiantes de diferentes disciplinas y servicios universitarios.

Resultados del EFI In-Ter-Acción Colectiva. Análisis de las Potencialidades de la Integralidad para la Formación en Psicología Social Comunitaria

La experiencia desarrollada en el EFI In-Ter-Acción Colectiva como traducción metodológica de la integralidad, entendida como lineamiento estratégico para la formación terciaria en la Udelar, posibilita analizar las dimensiones que es necesario contemplar en los dispositivos pedagógicos para los requerimientos de la formación en PSC. Si bien no es posible sustraernos de la singularidad de la misma, ni pretendemos hacerlo, su análisis se constituye en un soporte empírico que habilita el desarrollo de reflexiones teóricas sobre las condiciones de posibilidad para la formación disciplinar y profesional en el campo de conocimientos y acción que nos ocupa. Se trata de un dispositivo que se construye mientras se despliega, razón por la cual la reflexividad sobre los contextos, las acciones y los sujetos (Ghiso, 2006) se constituye en un componente fundamental en los diferentes espacios: entre los docentes, entre docentes y estudiantes y con los actores comunitarios (vecinos y referentes institucionales).

A efectos de ilustrar dichas reflexiones, integraremos en este apartado algunas citas extraídas de trabajos finales de los y las estudiantes correspondientes al curso "Procesos Residenciales, Territorio y Acción Colectiva", del cual somos docentes, desarrollado entre 2014 y 2017 (trabajo escrito y desarrollado en grupos, que supone una exposición y análisis de la experiencia comunitaria desarrollada). Las mismas surgen de un proceso de sistematización que hemos realizado de los trabajos de ese curso, que, como señalamos, se desarrolla en el marco del EFI. Además de constituirse en sustrato empírico de las ideas que exponemos, es una forma de dar visibilidad al estudiantado, quien es protagonista clave en el proceso de formación integral.

La experiencia del EFI pone en evidencia la necesaria resignificación de la relación pedagógica. Como describimos anteriormente, el dispositivo metodológico está compuesto por distintos espacios que involucran actores diversos y en los que se persiguen objetivos diferentes y complementarios, los que suponen potencialidades que resultan enriquecedoras en la experiencia formativa en PSC. Destacamos, en este sentido, los complejos procesos de interconexión de distintas propuestas curriculares para la formación de grado en las disciplinas involucradas, sin que ello implique que prescindamos de la necesaria especificidad formativa para cada una de ellas.

La instrumentación de un espacio entre estudiantes y docentes de psicología instaura un proceso de reflexión permanente sobre la práctica, en el que el o la docente interroga sobre la misma, orienta y aporta los componentes teóricos de la PSC y promueve su búsqueda. Los y las estudiantes encuentran en este espacio la oportunidad para construir un rol profesional en PSC, aproximándose a sus postulados epistemológicos,

teóricos y éticos, poniendo en práctica sus componentes metodológicos y técnicos y desarrollando procesos de reflexión crítica, tal como los postulan Montero y Giuliani (1999). En uno de los trabajos finales del curso una estudiante da cuenta de lo significativo de la experiencia formativa desarrollada:

En este momento de la reflexión, en este momento del proyecto e incluso en este momento de mi formación universitaria, recién puedo sentir de forma más sincera y clara el propósito de la extensión. Este fue un proceso tan complejo como enriquecedor, en lo personal y en lo académico, siendo, por un lado, los primeros acercamientos reales a conceptos como interdisciplina, extensión, rol del psicólogo, dinámicas grupales, psicología social comunitaria y otros. Por otro lado, también fueron los primeros acercamientos a personas que traen todo un mundo propio a cuestras, distinto y compartido con el mío. (Trabajo 1, 2017)

El equipo docente procura que los y las estudiantes se reconozcan mutuamente en sus potencialidades para aprender entre sí, ya que no se ubica en un lugar de saber exclusivo. Sostiene una vigilancia permanente sobre la posición que adopta, de modo que el intercambio con el estudiantado interpela a los docentes en los desafíos que supone responder a los requerimientos formativos. Se trata de un lugar docente implicado (Lourau, 1970), ya que forma parte del proyecto y del proceso de investigación-acción que se instrumenta, lo que le exige analizar su propia relación con la propuesta y problematizar sus alcances, limitaciones y contradicciones mientras ella se desarrolla. Esto nos lleva a diferenciar docencia del acto de enseñar, no solo porque la enseñanza es redefinida, sino también porque es entendida como el acto de enseñar, de aprender, de investigar y de trabajar con la comunidad en un proceso que articula esas dimensiones de forma integral y humanizante (Udelar, 2010).

En cuanto a los espacios pedagógicos que involucran la interacción entre docentes y estudiantes de diferentes disciplinas, ellos permiten resituar las referencias disciplinares, ya que docentes de una disciplina orientan a estudiantes de otra. Ese lugar no se construye desde una cuestión de autoridad per se, sino más bien porque a partir del proceso de conformación y desarrollo del equipo que sostiene la propuesta, cada docente habla y actúa a partir de lo construido en común. La relación educador-educando se expresa en un abanico de diversidad, en el que tanto los educadores como los estudiantes son diversos (Freire, 1993). El rol docente emerge en el encuentro con las otras personas sin quedar capturado en modelos preexistentes y hegemónicos de hacer docencia. Este componente profundiza la formación interdisciplinaria y permite reforzar los soportes epistemológicos y ético-políticos que sustentan el abordaje del campo de problemas que se aborda desde el proyecto que se lleva adelante (Quintal de Freitas, 2015).

La propuesta del EFI habilita la interacción permanente entre conocimiento científico y no científico. El conocimiento que tiene lugar en las interacciones entre los distintos actores involucrados lejos está de lo enciclopédico; se trata de un conocimiento en acción en el que la experiencia se constituye en un sustrato formativo clave. Al mismo tiempo, las relaciones interactorales, en las que prima el respeto por la diversidad (de disciplinas, de saberes, de roles, de experiencias vitales y de intereses), no se construyen sobre la base de una horizontalidad ingenua, sino que incorporan los conflictos producto de dicha diversidad y de los distintos recursos de poder, para problematizarlos. Este escenario habilita una formación profesional que exige el encuentro con las diferencias y el despliegue de estrategias de escucha, comprensión y acción en su abordaje. Las siguientes citas muestran la consideración de la cuestión del poder por parte del estudiantado, tanto en el plano de los saberes interdisciplinarios como en el del interjuego entre el saber académico y el saber popular:

Creemos que reflexionar y problematizar estos temas desde un ámbito interdisciplinar nos permitió crear acciones que habiliten la generación de movimientos y cambios de lugares, teniendo siempre presente la articulación de saberes entre el saber académico y el saber popular. Los movimientos y cambios de lugares a los que nos referimos dan cuenta de la posibilidad de problematizar las estructuras de poder establecidas dentro del colectivo, así como de abrir la posibilidad de generar la integración de un nuevo grupo de trabajo. (Trabajo 2, 2015)

En otro trabajo se expresa:

En este plano se juega la construcción colectiva que se crea y recrea mediante la participación horizontal, que no supone poner a un costado las singularidades propias de quienes participan, sino que significa no colocar saberes por encima de otros. Cuando se admite esta situación, es decir, la acción conjunta de distintos actores sociales con diversos saberes, el poder no se ubicará en un solo grupo, sino que fluirá de manera más democrática y equitativa. (Trabajo 3, 2014)

En cuanto al desarrollo de las intervenciones comunitarias propiamente dichas, se trata de esbozar estrategias en movimiento, ya que se parte de una concepción en la que campo de intervención y campo de análisis son inseparables, lo que lleva implícito un posicionamiento ético del profesional, al correrse del lugar de un saber universal y absoluto (Raggio, 2008). Sobre la base del problema formulado por el equipo docente, que se resignifica en forma permanente a la luz de las lecturas que exige una realidad cambiante y en diálogo

con los vecinos y actores institucionales, se planifican e instrumentan acciones en función de las particularidades de las situaciones que se abordan. Las iniciativas de intervención se plantean enlazadas en torno a la construcción de pequeños logros comunitarios, procesos minúsculos de organización popular, hilos que traman redes, diálogos iniciales, saberes reconocidos que, en tanto cotidianos, cercanos y necesarios, se vuelven privilegiados para la construcción de experiencias de autopromoción política. Rebellato y Giménez (1997) sostienen que:

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

Esta perspectiva identifica una intencionalidad política en las prácticas integrales universitarias, en la medida que concibe a las vecinas, vecinos y sus organizaciones como sujetos de derecho, participación y aprendizajes. Este contexto también posibilita al estudiantado a identificarse como aprehendiente y a reformular los proyectos planteados. Implica trabajar desde las necesidades sentidas (Montero, 2006) como punto de partida para un trabajo conjunto en torno a los problemas colectivos y a los significados que los vecinos y vecinas asignan a los hechos y a las trayectorias posibles en su abordaje. En este marco, definimos la acción de estudiantes y docentes del EFI como de acompañamiento técnico, con capacidad de escucha, intercambio y aprendizaje mutuo. En uno de los trabajos finales se expresan los sentidos que adquiere la integralidad en el proceso, resaltando el movimiento instituyente que supone en cuanto al vínculo que se establece con vecinos y vecinas y al lugar que tienen estos últimos:

Creemos que la construcción de la integralidad nos habla de la generación de encuentros de formas de habitar diversas, donde se le puede dar lugar a lo diferente, donde se sale de la sensación de homogeneidad, cuando se trata de integrar, cuando realmente se genera la integralidad como movimiento instituyente. Varios movimientos se fueron desplegando en estos encuentros, favoreciendo nuestro vínculo, donde intentamos generar espacios de libertad de expresión y decisión, movimientos que propiciaron la generación de vínculos instituyentes (Kaplún, 2013), generando nuevos sentidos de vida, dando lugar a que se puedan desplegar las potencialidades. (Trabajo 2, 2015)

Los problemas e interrogantes que hacen de soporte para la producción de conocimientos emergen desde los insumos que aportan los propios procesos de intervención mediados por la reflexión. Sobre la base de una perspectiva epistemológica y ética compartida en el equipo interdisciplinario, es posible analizar el campo de problemas en sus distintas escalas y componentes, en nuestro caso, las dinámicas barriales en clave de construcción de ciudad capitalista, en sus dimensiones económica, social, física y subjetiva. Esto es expresado con claridad en uno de los trabajos realizados por estudiantes:

Por todo lo expuesto, creemos que el caso de [nombres de asentamientos] pueden ser espacios propicios para pensar la participación, teniendo en cuenta algunas dimensiones fundamentales. Por un lado, el hecho de tratarse de asentamientos irregulares, en donde se hace evidente una forma determinada de acceder a la tierra y a la vivienda, que trae aparejadas condiciones de exclusión social. El sistema capitalista y la sociedad moderna en la cual vivimos, que no da respuestas a las múltiples necesidades de los sectores más pobres, han provocado que se lleven adelante formas diversas de construir ciudad en un intento de resolver estas desigualdades. (Trabajo 4, 2016)

Para la formación en PSC esto supone enriquecer la mirada comprensiva de los problemas, desnaturalizando procesos que, vistos en un nivel micro, pudieran concebirse como independientes de los fenómenos macro o bien como mera consecuencia de ellos (Quintal de Freitas, 2015). Los procesos micro sociales no son vistos como producto de los fenómenos macro, sino como fuente para su producción, reproducción y transformación (Guattari & Rolnik, 2005/2006).

Así, el EFI se constituye en un escenario privilegiado para la producción de conocimientos ligada a la intervención, lo que posibilita una formación metodológica coherente con la PSC. En el marco del horizonte metodológico de la investigación-acción participativa (Montero, 2006), el modo en que acción y producción de conocimientos se articulan depende de cada proceso en particular. La experiencia en la que analizamos el estudio "Transformaciones territoriales e integración barrial: Las posibilidades de construir un 'nosotros'" (Responsables: Prof. Alicia Rodríguez y Prof. Adj. Gustavo Machado, Comisión Sectorial de Investigación Científica, CSIC, Udelar, 2013-2015) resultó en la constatación de la heterogeneidad de los barrios en los que se venían desarrollando actividades de enseñanza y extensión. En el transcurso de la investigación, el problema fue resignificado a la luz de los procesos de intervención, de modo que la pregunta por la integración barrial fue dando lugar a la pregunta por la construcción de las diferencias. Así, la retroalimentación acción-

reflexión-acción propia de la intervención comunitaria (Ghiso, 2006) adquirió densidad al incorporar al proceso un proyecto de investigación. La difusión de la experiencia en diferentes espacios académicos, que acontece en el propio proceso formativo y en el que los y las estudiantes participan, ha contribuido a legitimar las formas de investigación que incorporan la acción y la participación como componentes fundamentales. En uno de los trabajos se expresa con claridad la comprensión que los estudiantes logran del carácter de la metodología en PSC:

Entendiendo a la metodología como el trazado o construcción de un determinado camino para alcanzar determinados fines o, en este caso, los objetivos que propone el proyecto, la perspectiva metodológica configurada no refiere únicamente a la composición de un plan de acción de carácter netamente instrumental, no es algo estático dado, sino todo lo contrario. Esta se caracteriza por ser dinámica, flexible, abierta, dialéctica, contemplando lo contextual. Se estructura con el objeto de trabajar a partir del diálogo reflexivo, desde y con los que habitan el barrio. (Trabajo 5, 2017)

Por otra parte, los procesos de investigación-acción provocan la revisión de las categorías teóricas a partir del diálogo con otras disciplinas y de la interpelación a la que nos somete la práctica. La experiencia referida se constituyó en una fuente privilegiada para problematizar y resignificar la noción de comunidad y sus efectos en la construcción de realidad (Rodríguez & Montenegro, 2016). La misma se vio cuestionada a partir de la pretensión de construir un *nosotros* en contextos de intensa diferenciación social. Eso nos condujo a proponer la metáfora del rizoma (Deleuze & Guattari, 1980/2004) para representar las tramas sociales barriales que encontramos (Montenegro, Rodríguez & Pujol, 2014), y a incorporar otras nociones, tales como la de territorio (Porto-Gonçalves, 2009; Santos, 2005), para analizar el ámbito comunitario, teniendo en cuenta sus componentes físicos y las relaciones de poder que se configuran entre distintos actores presentes en él (Rodríguez & Montenegro, 2016). Esto significa que en el propio proceso formativo el estudiantado se aproxima a categorías teóricas y a metodologías centrales para la disciplina, no como nociones dadas y estáticas, sino como construcciones socio-históricas que habrán de ponerse en cuestión en forma permanente en el encuentro con comunidades reales.

Lo interdisciplinario requiere trabajar en la construcción de espacios que impliquen romper con modelos profesionales y formativos tradicionales. Hacer foco y reflexionar sobre el propio equipo posibilita reformular el trabajo que se va desarrollando con la población y ser coherentes con los enunciados de respeto y reconocimiento de las diferencias. En este proceso vale reconocer las contradicciones transitadas, en tanto la experiencia muestra que existe un fuerte convencimiento de que el quehacer colectivo interdisciplinar conlleva el desarrollo de

(...) nuevas estrategias para el abordaje de situaciones complejas dado la dimensión de lo imprevisible que ese desafío conlleva. De modo de poder identificar cómo operan las diferencias y reconocer que el construir desde la heterogeneidad es una ardua tarea donde las contradicciones teóricas-metodológicas generan tensiones porque si se imponen manejos de poder disciplinario se obtura la posibilidad de construir colectivamente. (López, 2015, p. 120)

Por otro lado, el problema de investigación-acción, centrado en la construcción de lo común y lo colectivo, se constituyó en posibilidad de reconocer e identificar nuestros obstáculos como equipo, en tanto interpeló la construcción del *nosotros* interdisciplinario. Es decir, el encuentro con la fragmentación y los conflictos presentes en lo barrial posibilitó visibilizar también nuestras propias segmentaciones disciplinares, los desacuerdos y las diferencias. Este proceso habilitó trabajar en/con el equipo las diferencias, cómo lo desconocido de otras personas desacomoda e identificar el efecto de las barreras, en tanto forma de apropiación de espacios/territorios que otorgan pertenencia, prestigio y poder ante el/la otro/a (Díaz, 2017). Esto generó espacios de intercambio y reflexión, habilitando a las disciplinas participantes a moverse de los escenarios y posicionamientos conocidos.

La experiencia del EFI se constituye en una propuesta formativa interdisciplinaria para docentes y estudiantes de PSC dado que la relación entre estudiantes de distintas disciplinas ya sea en los espacios y momentos de trabajo con la comunidad o en instancias de planificación y reflexión conjunta, pone en juego el desafío de conocer y comprender las lógicas, prácticas y pensamientos de las otras disciplinas, al tiempo que se aprende el propio rol. Lidiamos aquí con los estereotipos e imaginarios profesionales propios y ajenos (presentes en estudiantes, docentes y comunidad) y con las distintas lógicas curriculares. Por otro lado, supone explorar-reconocer el aporte específico a un determinado campo de problemas y simultáneamente promover una apertura desde la propia disciplina, al focalizar la atención en la complejidad del mismo y su irreductibilidad a las miradas disciplinares. Dos estudiantes en el trabajo del curso de 2015 se refieren a algunos de los aprendizajes vinculados a la experiencia con estudiantes de otras disciplinas:

El poder encontrarnos y trabajar con estudiantes de otras disciplinas nos permitió trascender las fronteras que nuestra disciplina impone. Nos llevó a pensar cómo transmitimos la información y cómo escuchamos a los otros. Nos obligó a cambiar el lenguaje y a no dar información por obvia. (Trabajo 2, 2015)

La importancia de la interdisciplina y la transdisciplina ha sido ampliamente difundida en el campo de las ciencias en general y de las ciencias sociales en particular (Elichiry, 2009; Follari, 2005, 2007, 2013; Najmanovich, 1998, 2008; Stolkiner, 1999, 2012). Sin embargo, aún hoy las instituciones formativas mantienen compartimentos estancos que dificultan su realización. Experiencias como las que hemos descrito crean condiciones para el desarrollo de procesos interdisciplinarios, contribuyendo a uno de los pilares destacados para la formación en PSC (Quintal de Freitas, 2015). Al decir de López (2015):

(...) desde la heterogeneidad de la trama inherente a toda propuesta interdisciplinaria, se entiende que la misma no puede constituirse en una proposición que congregue pretendiendo tener carácter resolutivo, sino que sólo podría constituirse en una alternativa para comprender con otros "algo" de ese entramado denso y complejo que se pretende abordar. (p. 106)

Conclusiones

A partir de lo que hemos expuesto, es posible identificar la riqueza potencial de establecer una alianza entre una perspectiva político-institucional estratégica para la formación terciaria, como la integralidad en la Udelar, y los postulados de la PSC ligados a la producción de conocimientos, la formación y la acción transformadora. Dispositivos pedagógicos como los EFI permiten dar respuesta a los requerimientos específicos para la formación profesional que han sido consignados por distintos autores y autoras (Montero & Giuliani, 1999; Quintal de Freitas, 2015; Rodríguez, 2010, Octubre; Winkler et al., 2012). La integralidad, sostenida en una concepción de la relación de la universidad con el resto de la sociedad, y la PSC, a partir de sus postulados ético-políticos, comparten los propósitos de procurar la producción de cambios en situaciones de injusticia social. Al mismo tiempo, con dispositivos como el que hemos analizado se generan condiciones para que los procesos de transformación pretendidos tengan lugar, mientras se desarrolla el proceso formativo de quienes los promueven en conjunto con los actores sociales interesados y en un marco de interdisciplinariedad.

Partiendo de la reciprocidad que suponen las alianzas, así como hablamos de la pertinencia de la integralidad para la formación en PSC, a la luz de la experiencia analizada, podemos agregar que esta última aporta herramientas para transitar por procesos que hacen posibles prácticas integrales en la formación en distintas disciplinas. Tanto para el trabajo con actores comunitarios como para la tarea interdisciplinaria los soportes paradigmáticos de la PSC (Montero, 2004) se constituyen en insumos valiosos. En el vínculo con la comunidad, aporta la consideración de la dimensión temporal para transitar procesos de familiarización (Montero, 2006) que garanticen un conocimiento mutuo para que los acuerdos se sostengan en coconstrucciones compartidas desde la horizontalidad. Contribuye a la problematización y desnaturalización de las dinámicas de la vida cotidiana que producen sufrimiento en las relaciones interpersonales (Montero, 2004; Quintal de Freitas, 2015). Y en lo metodológico, aporta el enfoque de la investigación-acción participativa como herramienta propicia para favorecer procesos de articulación entre investigación y extensión.

Ahora bien, no es suficiente con explicitar las necesidades formativas tal como se ha hecho desde la PSC; son necesarias propuestas que ensayen respuestas operativas a la pregunta de cómo formar a los y las profesionales. Un dispositivo como el EFI permite dar respuesta a los siguientes requerimientos: (a) la formación en relación a problemas concretos y socialmente relevantes desde una comprensión crítica de su complejidad, (b) la adquisición de herramientas para la desnaturalización de las formas de expresión de dichos problemas en la vida cotidiana y la adquisición de estrategias metodológicas y recursos técnicos para operar en relación a ellos en la dirección de generar cambios, (c) la exploración de formas de producción de conocimientos en articulación con la intervención, (d) la puesta en juego de una práctica comprometida e implicada en relación a los procesos de desigualdad e injusticia social, (e) la interacción y construcción con otros diferentes (docentes y estudiantes de otras disciplinas y actores institucionales y comunitarios), (f) el aprendizaje a trabajar en equipo y (g) el análisis del vínculo que se establece con la comunidad desde una perspectiva ético-política.

Postulamos que la PSC se aprenda mientras se hace, en el marco de procesos de reflexión colectivos e involucrando a actores diversos. Los aspectos que emergen en el interjuego singular de la experiencia que hemos analizado se constituyen en oportunidad para que la PSC se resitúe como disciplina y aporte a la transformación en tanto pueda transformarse a sí misma. Se trata de escenarios donde se hace posible

abordar la frecuente distancia entre teoría y práctica, entre discurso y acción, además de las limitaciones teóricas para comprender y operar en la realidad, aspectos estos que han sido motivo de crítica en la disciplina (Wiesenfeld, 2000, 2010 Octubre, 2014, Junio).

No queremos transmitir la idea de que el EFI es la única forma de operar en la formación en PSC, no solo porque dicho dispositivo puede ser implementado con distintas modalidades, sino también porque es un dispositivo posible entre otros. Como aporte para otras experiencias formativas, proponemos la necesidad de dispositivos complejos que contemplen distintas dimensiones del y en el proceso formativo: la articulación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la coproducción de conocimientos, la articulación de la investigación en los procesos de intervención y una propuesta pedagógico-política coherente. En tanto dispositivos, permiten visibilizar los nudos críticos presentes en esas dimensiones, de modo que, al enunciarlos, es posible abordarlos. Siguiendo a Fernández (2007), un dispositivo es un artificio tecnológico, pensado como "máquina que dispone a..., que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad y eventualmente en enunciabilidad latencias grupales, institucionales y/o comunitarias" (p. 115). Estos dispositivos serán incompletos e imperfectos, ya que tienen la particularidad de que se construyen mientras están siendo implementados, requiriendo de una reflexión acerca de sus efectos, muchas veces, impensados. Como decimos en otro artículo (Castelli, Rodríguez, Machado & Rocco, 2015):

Se hace imperativo romper con ilusiones totalizantes en todos los planos: el del problema de investigación que formulamos sobre la lógica de la unicidad (integración social, integración barrial, comunidad), el de la interdisciplina como estado o como horizonte utópico en lugar de un proceso dinámico y conflictivo, y obviamente el de la propia integralidad que, a tiempo real, se constituye en un camino sinusoidal, incompleto, inacabado y en permanente construcción. (p. 94)

Nos reconocemos en varias de las tensiones que expresan Montero y Giuliani (1999), particularmente en las exigencias que la propuesta supone para los y las estudiantes, en la medida en que se ven enfrentados a la necesidad de adoptar un posicionamiento activo en el proceso formativo que los implica en toda su persona (intelectual, afectiva y éticamente). También para el cuerpo docente estas experiencias suponen el desafío de conciliar los requerimientos académicos con los del trabajo con la comunidad, sin que ello implique disociar compromiso político y academia. Por el contrario, nos encontramos situados en la disputa por la construcción de una academia que involucre el compromiso político con la sociedad en la que vivimos.

Los requerimientos para la formación en PSC exigen y al mismo tiempo trascienden los dispositivos pedagógicos que las y los docentes seamos capaces de crear y sostener, ya que ella se desarrolla en contextos institucionales concretos. En un escenario de creciente mercantilización de la formación universitaria que redunde en prácticas competitivas más que competentes, individualistas más que colectivas y productivistas más que transformativas, ¿cómo estamos las y los psicólogos sociales comunitarios respondiendo y reaccionando ante esta realidad? ¿Cuáles son las mínimas condiciones requeridas para formar en PSC en contextos universitarios que la contradicen en sus principios? En un trabajo anterior (Castelli et al., 2015) expresamos:

(...) en nuestras persistencias nos obligamos a ser consistentes y conscientes del inacabamiento y también de los aprendizajes que suponen estos procesos, aprendizajes significativos que se generan en la insistencia de problematizar lo dado, como forma de abrir caminos innovadores que otorguen sentido a nuestro ser docentes en los contextos universitarios actuales. (p. 95)

Invitamos a nuestro colectivo de PSC a debatir sobre estos asuntos para generar transformaciones que nos permitan incidir en nuestros propios contextos de acción.

Referencias

- Aguerre, L. & Rudolf, S. (1991). El psicólogo en el trabajo comunitario. Historiando un poco. En V. Giorgi (Coord.), *El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres* (pp. 39-72). Montevideo, Uruguay: Roca Viva.
- Aguerre, L. & Rudolf, S. (1998). El psicólogo trabajando en comunidad. Características del proceso en el Uruguay. Historiando un poco. En L. Giménez (Comp.), *Cruzando umbrales. Aportes uruguayos en psicología comunitaria* (pp. 29-69). Montevideo, Uruguay: Roca Viva.
- Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y "aprendizaje servicio" en la educación superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2008000100008>
- Castelli, C., Rodríguez, A., Machado, G. & Rocco, B. (2015). Interdisciplina, territorio y acción colectiva: persistir en la integralidad. En Universidad de la República, *Co-producción de conocimiento en la integralidad* (pp. 87-95). Montevideo, Uruguay: Editor, Facultad de Psicología, Unidad de Apoyo a la Extensión y Actividades en el Medio.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980/2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia* (6ª ed., Trad.: José Vázquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta. Título original: *Mil plateaux: capitalisme et schizophrénie*). Valencia, España: Pre-Textos.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

- Díaz, E. (2017). *El mito de que el poder no tiene nada que ver con el saber. Los diagramas interdisciplinarios*. Buenos Aires, Argentina: Blog de Esther Díaz. Extraído de <https://www.esterdiaz.com.ar/textos/diagramas-interdisciplinarios.htm>
- Elichiry, N. (2009). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En N. Elichiry, *Escuela y aprendizajes* (pp.137-145). Buenos Aires, Argentina: Manantial. Extraído de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_3/elichiry_importancia_de_la_articulacion.pdf
- Facultad de Psicología, Universidad de la República (2017). *Guía de curso: EFIInterAcciónColectiva1*. Sistema de Información, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Extraído de <https://sifp.psico.edu.uy/efi-interacci%C3%B3ncolectiva-1>
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades* (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Follari, R. (2005). La interdisciplina revisitada. *Andamios: Revista de Investigación Social*, 2, 7-17. <https://doi.org/10.29092/uacm.v0i2.490>
- Follari, R. (2007). La interdisciplina en la docencia. *Polis, Revista Latinoamericana*, 16, 1-14. Extraído de <http://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/484/883>
- Follari, R. (2013). Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites. *Interdisciplina*, 1, 111-130. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46517>
- Freire, P. (1993). Educación y participación comunitaria. En P. Freire, *Política y educación* (pp. 73-87). Madrid, España: Siglo XXI.
- Gatti, E. (1998). *Pedagogía universitaria: modelos* (Fascículo 6). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República, Departamento de Educación, Escuela de Nutrición.
- Ghiso, A. (2006). Rescatar, redescubrir, recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria. En M. Canales Cerón (Coord. - Ed.), *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios* (pp. 349-377). Santiago, Chile: LOM.
- Giménez, L., Netto, C., Rodríguez, A. & Servillo, A. (1998). Desafíos en la implementación de un programa de psicología comunitaria en la formación de psicólogos. En L. Giménez (Comp.), *Cruzando umbrales. Aportes uruguayos en psicología comunitaria* (pp. 95-102). Montevideo, Uruguay: Roca Viva.
- Giorgi, V. A., Rodríguez Ferreyra, A. R. & Rudolf Macció, S. (2011). La psicología comunitaria en el Uruguay: herencias y rupturas en relación a su historia. En M. Montero & I. Serrano-García (Comps.), *Historias de la psicología comunitaria en América Latina. Participación y Transformación* (pp. 399-424). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2005/2006). *Micropolítica: cartografías del deseo* (Trad. Florencia Gómez; Título original: Micropolítica. Cartografías do desejo). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- López, S. (2015). Reflexiones e interrogantes sobre la construcción interdisciplinaria en la praxis. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 96-129. Extraído de: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/273>
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional* (Trad. Noemí Fiorito de Labruno; Título original: L'analyse institutionnelle). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Montenegro, M., Rodríguez, A. & Pujol, J. (2014). La psicología social comunitaria ante los cambios en la sociedad contemporánea: de la reificación de lo común a la articulación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 13(2), 32-43. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue2-fulltext-433>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Montero, M. & Giuliani, F. (1999). La docencia en la psicología social comunitaria: algunos problemas. *Psykhe*, 8(1), 57-63. Extraído de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/396/376>
- Najmanovich, D. (1998). Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico. *Tramas*, 4(4), 1-7. Extraído de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/menteysociedad/2009/02/12/interdisciplina-riesgos-y-beneficios-del-arte-dialogico/>
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). De saberes y de territorios - diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis: Revista Latinoamericana*, 22, 121-136. Extraído de <https://journals.openedition.org/polis/2636#text>
- Quintal de Freitas, M. F. (2015). Práxis e formação em psicologia social comunitária: exigências e desafios ético-políticos [Praxis y formación en psicología social comunitaria: exigencias y desafíos ético-políticos]. *Estudos de Psicologia*, 32, 521-532. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300017>
- Raggio, A. (2008). Intervención e campo de intervención [Intervención y campo de intervención]. En N. E. E. Rivero (Ed.), *Psicología social: estrategias, políticas e implicações* [Psicología social: estrategias, políticas e implicaciones] (pp. 57-63). Rio de Janeiro, Brasil: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Rebellato, J. L. & Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo, Uruguay: Roca Viva.
- Rodríguez, A. (1998). La psicología comunitaria. Un aporte a su construcción y desarrollo. En L. Giménez (Comp.), *Cruzando umbrales. Aportes uruguayos en psicología comunitaria* (pp. 81-93). Montevideo, Uruguay: Roca Viva.
- Rodríguez, A. (2007). La enseñanza de la psicología comunitaria. Perspectivas y desafíos en el caso de Uruguay. En E. Saforcada, N. Cervone, J. Castellá Sarriera, A. Lapalma & M. De Lellis (Comps.), *Aportes de la psicología comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana* (pp. 63-80). Buenos Aires, Argentina: JVE.
- Rodríguez, A. (2010, Octubre). *Desafíos actuales para la formación en psicología comunitaria en las universidades públicas. El caso de Uruguay*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M. J. & Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista de Psicología. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile*, 10(2), 101-109. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.18586>
- Rodríguez, A., Pérez, L., Prieto, M. & López, S. (2015). Caminos en la formación en psicología social comunitaria: procesos y rupturas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 259-277. Extraído de: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/viewFile/269/248>
- Rodríguez, A. R. & Montenegro, M. (2016). Retos contemporáneos para la psicología comunitaria: reflexiones sobre la noción de comunidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 50, 14-22. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i1.40>
- Santos, M. (2005). O retorno do território [El retorno del territorio]. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, 16, 251-261. Extraído de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/osal16/D16Santos.pdf>

- Serrano-García, I. (2010, Septiembre). Retos en la formación del psicólogo/a comunitario/a en las Américas. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 225-234. Extraído de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212010000200006&lng=es&tlng=es.
- Stake, R. E. (1995/1999). *Investigación con estudio de casos* (Trad. Roc Fiolli; Título original: The Art of Case Study Research). Madrid, España: Morata.
- Stolkiner, A. (1999). La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *El Campo Psi*, 10. Extraído de <https://docs.google.com/document/edit?id=1sqcJMNtq6EnilmXDUMxNPCrwhhpFoFJj8gys4VzazCo&hl=es>
- Stolkiner, A. (2012). Derribando barreras: diálogo sobre interdisciplina con Alicia Stolkiner. *En Diálogo*, 12, 6-7. Extraído de http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/10/edn12_web.pdf
- Tommasino, H. & Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Álvarez Pedrosian & A. Romano, *Integralidad: tensiones y perspectivas* (Cuadernos de Extensión, N° 1; pp. 19-42). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Universidad de la República (2010). *La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral* (Cuadernos Hacia la Reforma Universitaria N° 10). Montevideo, Uruguay: Autor, Rectorado. Extraído de https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf
- Wiesenfeld, E. (2000, Octubre). *La relación teoría-praxis: (des)encuentros en la psicología social*. Ponencia presentada en el simposio Psicología Comunitaria, VIII Congreso Mexicano de Psicología Social, Asociación Mexicana de Psicología Social, Guadalajara, México.
- Wiesenfeld, E. (2010, Junio). *La psicología social comunitaria en América Latina: mitos, dilemas y desafíos*. Ponencia presentada en la III Conferencia Internacional de Psicología Comunitaria, Universidad Iberoamericana de Puebla, México.
- Wiesenfeld, E. (2014). La psicología social comunitaria en América Latina: ¿consolidación o crisis? *Psicoperspectivas*, 13(2), 6-18. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-357>
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B. & Pasmanik, D. (2012). Querer no basta: deberes éticos en la práctica, formación e investigación en psicología comunitaria. *Psykhé*, 21(1), 115-129. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.1.502>
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B. & Pasmanik, D. (2014). Psicología comunitaria hoy: orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas*, 13(2), 44-54. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-353>
- Winkler, M., Pasmanik, D., Alvear, K., & Olivares, B. (2015). *La dimensión ética en Psicología Comunitaria: orientaciones específicas para la práctica y la formación*. Santiago de Chile: USACH.
- Winkler, M. I., Velázquez, T., Rivera, M., Castillo, T., Rodríguez, A. & Ayala, N. (2016). Ética y formación en psicología comunitaria: análisis de programas de asignaturas en universidades latinoamericanas. *Revista Interamericana de Psicología*, 50, 23-31. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i1.78>

Fecha de recepción: Junio de 2017.

Fecha de aceptación: Marzo de 2020.