



Universidad del Aconcagua
Facultad de Psicología

UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

Facultad de Psicología

Tesis de Licenciatura

Desarrollo académico actual de la Psicología Comunitaria en Mendoza

Sofía Romero

Mail: sofiaromeroliberal@gmail.com

Directora: Bibiana Mariela Antón

Co-Directora: María Verónica Peccinetti

Mendoza, Marzo de 2018

HOJA DE EVALUACION

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesores invitados:

Nota:

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo por propósito describir y analizar la formación actual en Psicología Comunitaria en las carreras de grado de Psicología de Mendoza. Existen cuatro licenciaturas en Psicología en diferentes universidades locales que incluyen esta asignatura dentro de su plan de estudios. A través de la revisión de sus programas (aprobados entre los años 2016 y 2017), entrevistas en profundidad a docentes y un grupo de discusión formado por estudiantes de las diferentes facultades, se indagó respecto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la asignatura. Se trabajó con metodología cualitativa y el tipo de estudio fue descriptivo con un diseño de estudio teórico. La información se organizó y fue analizada mediante análisis de contenido.

Este estudio buscó contribuir al afianzamiento de los avances alcanzados hasta el momento por dicha sub-disciplina, en pos de una mayor legitimidad y visibilidad académica de la Psicología Comunitaria.

Los resultados indicaron que se trata de una materia obligatoria en las cuatro facultades, ubicada en distintos años de los planes de estudios. La mayoría comparte tanto los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y sólo en una de ellas se realiza trabajo de campo. Finalmente, se destaca el compromiso profesional de equipo docente con el dictado de asignatura.

Palabras clave:

Psicología Comunitaria, Licenciatura en Psicología, Mendoza.

ABSTRACT

The purpose of the present investigative work was to describe and analyze the current academic instruction on Community Psychology in Mendoza's degree careers. There exists four bachelor degrees in Psychology in different local universities that include this subject in its study programs. Through the review of its approved programs between 2016 and 2017, in-depth interviews to professors, and a discussion team formed by students from different universities, the conceptual, methodological and attitudinal knowledge was inquired. Qualitative methodology was used and the study type was descriptive with a theoretical study design. The information was organized and analyzed through content analysis.

This study sought contributing on consolidating the already given steps by this sub-discipline, looking forward to a greater legitimacy and academic visibility of Community Psychology.

Results showed that it is a mandatory subject of the four universities, located in different years of their study programs. Most of them share the conceptual, procedural and attitudinal contents, and only one of them develops field work. Finally, stands out the professional commitment of the teaching team on the subject dictation.

Key words:

Community Psychology, Psychology Bachelor Degree, Mendoza.

CONTENIDO

HOJA DE EVALUACION.....	3
RESUMEN	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCION	9
APARTADO TEÓRICO	11
CAPITULO 1.....	12
PSICOLOGIA COMUNITARIA	12
1.1 ¿Qué es la Psicología Comunitaria?.....	13
1.2 El método en Psicología Comunitaria	16
1.3 El Paradigma en Psicología Comunitaria	20
1.4 Perfil del/la psicólogo/a Comunitario/a	21
1.5 ¿Cómo debe ser la formación académica del psicólogo/a comunitario/a?	23
CAPITULO 2.....	26
SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGIA COMUNITARIA Y SU RECORRIDO HISTORICO EN LA FORMACION ACADEMICA.....	26
2. Surgimiento de la Psicología Comunitaria y su recorrido histórico en la formación académica	27
2.1 Inicios en Estados Unidos.....	27
2.2 Inicios en América Latina.....	28
2.3 Desarrollo en Argentina	30
2.4 Situación en Mendoza	35
CAPITULO 3.....	36
FORMACION ACADEMICA EN PSICOLOGIA COMUNITARIA.....	36
3.1 Legislaciones nacionales.....	37
3.2 Aportes de la Educación Popular a la Psicología Comunitaria.....	40
3.3 Teoría del Currículo y Currículum Oculto.....	44
3.4 Prácticas dentro del currículo de la asignatura Psicología Comunitaria	48
APARTADO PRACTICO	52
CAPITULO 4.....	53
OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	53
4.1 Objetivos de la investigación	54
4.2 Preguntas de investigación	55
CAPITULO 5.....	56
MÉTODO	56

5.1 Tipo de estudio	57
5.1.1 Alcance	57
5.1.2 Diseño	58
5.2 Participantes.....	58
5.3 Instrumentos y materiales de evaluación.....	59
- Técnicas de recolección de la información	59
5.3.1 Entrevista semidirigida	59
5.3.2 Grupo de discusión	60
5.3.3 Observación de textos documentales	61
- Técnicas de registro.....	61
5.3.4 Notas y diarios de campo, grabaciones (de audio y/o video) de las entrevistas estructuradas	61
- Técnicas de análisis.....	61
5.3.5 Análisis de contenido.....	61
5.3.6 Atlas.ti	62
5.4 Procedimiento.....	62
CAPITULO 6.....	64
ANALISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	64
6. 1 Aspectos formales.....	67
6.1.1 Año en que se dicta	67
6.1.2 Régimen y carácter de cursado	68
6.1.3 Antigüedad de la cátedra	68
6.1.4. Requisitos para aprobar la materia	71
6.2 Contenidos Curriculares.....	72
6.2.1 Contenidos conceptuales	73
6.2.2 Contenidos procedimentales	75
6.2.3 Contenidos actitudinales.....	76
6.2.4 Autores/as principales.....	79
6.3 Paradigmas.....	80
6.3.1 Paradigmas utilizados.....	80
6.3.2 Posicionamiento paradigmático de la cátedra	82
6.3.3 Estrategias didácticas utilizadas.....	84
6.4 Trabajo de Campo	86
6.4.1 Trabajo de campo	86
6.5 Otros.....	89

6.5.1 Particularidad de la cátedra	89
CAPITULO 7.....	92
DISCUSION DE RESULTADOS	92
CAPITULO 8.....	101
CONCLUSIONES	101
CAPITULO 9.....	109
BIBLIOGRAFÍA.....	109
ANEXOS.....	116

INTRODUCCION

El siguiente estudio se enmarca en la investigación dirigida por las Licenciadas Bibiana Antón y Verónica Peccinetti denominada *“El desarrollo actual de la Psicología Comunitaria en el ámbito universitario argentino”*, la cual tiene como propósito describir y analizar la formación universitaria actual de grado y posgrado en Psicología Comunitaria de la Argentina. A partir de la participación como tesista en este proyecto, nace la propuesta de focalizar el estudio en las carreras de psicología de grado de Mendoza.

La Psicología Comunitaria es una rama de la Psicología cuyo objeto de estudio son los fenómenos y procesos psicosociales comunitarios, que se caracteriza por incluir el rol activo de la comunidad, desarrollar en ella sus fortalezas y capacidades y promover el cambio social. Se centra en la praxis, es decir en la experiencia de la práctica, de la que luego se reflexiona y posteriormente construye teoría.

Montero y Serrano-García (2011) señalan la ausencia, escasez o invisibilidad de investigaciones, publicaciones, sistematización de experiencias, réplica de experiencias exitosas y de foros en los cuales compartir o diseminar la Psicología Comunitaria en la Argentina.

A pesar de esto ha ido encontrando la forma de insertarse, siendo así que hoy en día se la toma como modelo de abordaje en la propuesta de Salud Mental de la Ley N° 26.657, al disponer de servicios para la promoción y prevención en salud mental, orientada al reforzamiento, restitución o promoción de los lazos sociales, un proceso de atención preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalaria, basándose en los principios de atención primaria e implementando acciones de inclusión social y de atención en salud comunitaria.

Siendo que sostiene una relación muy estrecha entre teoría y práctica; el primer espacio donde es preciso conocerlo y ponerlo en práctica es el académico. No se conocen criterios en común y/o diferenciales de la formación en Psicología Comunitaria en el país y en Mendoza, que den una pauta de la o las formas de dictar la asignatura, por lo que surge el interés de conocer cómo se está llevando a cabo en Mendoza la enseñanza en las carreras de grado de Psicología. Esto es, referido a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la Psicología Comunitaria. Además, se indaga acerca de los paradigmas presentes y la presencia o ausencia de prácticas durante el cursado de la teoría.

Para esto se entrevistó a docentes y estudiantes pertenecientes a las cátedras de Psicología Comunitaria de estas facultades, además se revisaron los programas aprobados, pertenecientes a las mismas. Los datos fueron procesados y analizados a través de la técnica de análisis de contenido, y a través de categorías fueron ordenados y sometidos a discusión.

La presente tesis se encuentra dividida en 2 (dos) apartados. Por un lado, el Apartado Teórico que consta de 3 (tres) capítulos donde se realiza un recorrido por algunos conceptos que permiten introducirse en la temática; por otro lado, el Apartado Práctico, en el cual se desarrollan los objetivos, el procedimiento de recogida de datos, el análisis Y presentación de los resultados obtenidos y la discusión de los mismos.

Finalmente, se incluyen las conclusiones de la investigación y la bibliografía consultada, seguido de los anexos.

APARTADO TEÓRICO

CAPITULO 1
PSICOLOGIA COMUNITARIA

1.1 ¿Qué es la Psicología Comunitaria?

La Psicología Comunitaria es definida por Montero (2004) como:

La rama de la Psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. (Montero, 2004, p.70)

Y agrega posteriormente, junto con Serrano-García (2011): (Los/as psicólogos/as comunitarios/as)

Somos agente de cambio social (facilitadores/as, interventores/as, investigadores/as), con un compromiso político y ético con los necesitados/as que nos lleva a tomar partido, a ser críticos/as, a fomentar la desideologización y la concientización de la opresión y la injusticia. Utilizamos las herramientas conceptuales y aplicadas de nuestra disciplina y de otras para facilitar la participación ciudadana, la autogestión y el fortalecimiento de las comunidades en la esperanza de que eventualmente no nos necesiten. (Montero y Serrano-García, 2011, p.37).

Al respecto, Wiesenfeld y Astorga (2012) señalan que

Es una disciplina que se propone entender e influir, desde y con las comunidades, en ámbitos, situaciones, condiciones y procesos psicosociales vinculados con la calidad de vida de grupos en situación de inequidad y precariedad, para que adquieran o refuercen capacidades y destrezas que les facilite coger con otros/as actores/actrices los recursos que les garanticen condiciones de vida dignas, en coincidencia con los valores de la democracia. (Wiesenfeld y Astorga, 2012, p.178)

Dichas definiciones coinciden en que el rol del/la psicólogo/a varía del tradicional, ya que éste/a busca que tanto las relaciones entre los miembros de la comunidad y éste/a, como sus posibilidades de producir conocimientos se perciban de manera transversal, es decir, “adoptando una comunicación máxima entre los diferentes niveles en diferentes sentidos” (Dabas, 2001, 25)

Es así que la comunidad deja de ser un ente pasivo, receptor y beneficiario, y pasa a ser un sujeto activo; sus miembros se transforman en actores sociales con voz, voto y veto, poseedores también de otros saberes producto de su cotidianidad y el hacer dentro de la comunidad. Dichos actores (agentes externos e internos, respectivamente) trabajan en conjunto orientados por el mismo objetivo: lograr el fortalecimiento de la comunidad.

El estudio de la Psicología Comunitaria se centra en las comunidades y en los procesos psicosociales que en ella se producen. Esto a fin de conseguir que la comunidad tome el control y poder sobre las situaciones que la oprimen. Estas circunstancias serán definidas por los mismos miembros de la comunidad, y la intervención del/la psicólogo/a será siempre debatida, puesta en juicio y avalada por los mismos.

Montero (2004) afirma que los fenómenos psicosociales son procesos que influyen en las relaciones sociales de las personas y a su vez están influidos por las circunstancias sociales. Suponen subprocesos de carácter cognoscitivo, emotivo y motivacional que tienen consecuencias conductuales. Afectan no sólo a los individuos, sino también a las relaciones mediante las cuales esas personas se construyen a sí mismas y construyen su mundo de vida. Será responsabilidad del/la psicólogo/a en conjunto con la comunidad identificarlos y fijarlos como eje del trabajo a seguir. Los mismos son: habituación, naturalización, problematización, desnaturalización, concientización, desideologización y conversión.

Dado que la Psicología Comunitaria promueve el cambio social -objetivo buscado también por diversas ramas de las ciencias sociales- es que se presenta como multidisciplinaria. De ahí también su carácter complejo, ya que

integra en su hacer tanto aspectos psicosociales, sociológicos, culturales y políticos.

La autora presenta cuáles son aquellos aspectos o características que tipifican la psicología social comunitaria:

- Se ocupa de fenómenos psicosociales producidos en relación con procesos de carácter comunitario, tomando en cuenta el contexto cultural y social en el cual surgen.
- Concibe a la comunidad como ente dinámico compuesto por agentes activos, actores sociales relacionados constructores de la realidad en que viven.
- Hace énfasis en las fortalezas y capacidades, no en las carencias y debilidades.
- Toma en cuenta la relatividad cultural.
- Incluye la diversidad.
- Asume las relaciones entre las personas y el medio ambiente en que viven.
- Tiene una orientación hacia el cambio social, dirigido al desarrollo comunitario, a partir de una doble motivación: comunitaria y científica.
- Incluye una orientación hacia el cambio personal en la interrelación entre individuos y comunidad.
- Busca que la comunidad tenga el poder y el control sobre los procesos que la afectan.
- Tiene una condición política en tanto supone formación de ciudadanía y fortalecimiento de la sociedad civil.
- La acción comunitaria fomenta la participación y se da mediante ella.
- Es ciencia aplicada. Produce intervenciones sociales.
- Tiene un carácter predominantemente preventivo.
- A la vez, y por su carácter científico, produce reflexión, crítica y teoría.

De esta última característica se desprende el hecho de que es una subdisciplina en constante transformación y crecimiento, ya que avanza a través de la praxis, es decir, a partir de la experiencia que se tenga en el

trabajo en el campo junto con las comunidades, la cual se reflexiona, se somete a crítica y posteriormente construye teoría.

1.2 El método en Psicología Comunitaria

París y Marín (2012) sostienen que

El modelo de intervención psicosocial más difundido en la región es aquel en el cual una comunidad trabajando con un equipo psicológico, asume el control a través de la participación y las decisiones acerca de una situación que la afecta, [...] e inicia un proceso de crecimiento grupal e individual, que incluye a los psicólogos (como agentes externos). Las instituciones públicas pueden ser involucradas, pero no como rectoras de la acción sino como proveedoras de servicios exigidos por la comunidad. Así el énfasis no está puesto en el mejoramiento de servicios por parte de organizaciones especializadas, sino en la transformación y fortalecimiento de grupos humanos que pasan a ser los agentes internos de su propio cambio, con una fuerte participación en lo social. (París y Marín, 2012, p.14)

El método utilizado por la Psicología Comunitaria entonces es ante todo participativo, ya que parte desde y con la comunidad; ésta será quien oriente el trabajo en pos de la consecución de objetivos que hagan a su transformación y bienestar. Son dos instancias las que atraviesa: la investigación y la intervención en la comunidad.

Ambos procesos no se dan el uno sin el otro, ya que su aplicación, a la vez que busca conocimiento, produce cambios en la situación estudiada, de los cuales da cuenta el proceso. Es por eso que se trata de un procedimiento circular, dinámico y reflexivo. Se centra en la investigación-acción participativa que se orienta a la transformación y búsqueda de conocimiento a medida que transforma y conoce (Montero, 2006, p.32).

Balcazar (2003, p.60) cita a Selener (1997, p17) para definir el método de acción-investigación participativa como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales”.

Refiere sus orígenes al trabajo pionero de Kurt Lewin (1946) quien propuso inicialmente el nexo entre investigación y acción (IA). Partiendo de la teoría psicosocial, proponía combinar teoría y práctica a través del análisis del contexto, la categorización de prioridades y la evaluación. Luego Fals-Borda, Bonilla y Castillo (1972) crearon un centro de investigación y acción social que dio origen a la Investigación-Acción Participativa (IAP). Dicho método se basaba en

La inserción del investigador en la comunidad, el análisis de las condiciones históricas y la estructura social de la comunidad, el desarrollo a nivel de conciencia de los miembros de la comunidad, el desarrollo de organizaciones políticas y grupos de acción y lo que ellos llamaron la investigación militante, caracterizada por su énfasis en la solución de problemas y el compromiso con la comunidad grupo (Fals-Borda 1985) citado en Balcazar (2003, p.61)

Y agrega:

En el plano ideológico, la IAP busca disminuir la injusticia en la sociedad, promoviendo la participación de los miembros de las comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudando a que los mismos incrementen el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes de sus vidas. Genera así conciencia socio-política entre los participantes del proceso, tanto miembros internos como externos. Además, la IAP provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional- como agentes de cambio y no como objetos de estudio. (Balcazar 2003, p.61)

En el plano epistemológico, el autor plantea que la IAP le permite a las/los participantes “aprender a aprender”, rompiendo así modelos tradicionales de enseñanza en los cuales uno de los sujetos juega un rol pasivo y sólo acumula información; toma de Freire la idea de que las/los participantes pueden desarrollar la capacidad de descubrir su mundo de manera crítica, permitiéndose desarrollar habilidades que sirvan posteriormente a cualquier situación. De esta manera, al valorarse como actores centrales en el proceso de cambio –no como víctimas- y promover la conciencia crítica, se genera un proceso liberador.

Por último, Balcazar (2003, p.67) toma de Selener (1997) algunos de los principios centrales de la IAP:

- Las/los participantes son considerados/as actores sociales, con voz propia, capacidad para decidir, reflexionar y para participar activamente en el proceso de investigación y cambio.
- La meta última del proceso es la transformación de la realidad social de las/los participantes a través del incremento de poder.
- El problema se origina en la comunidad y es definido, analizado y resuelto por las/los participantes.
- La participación activa de la comunidad lleva a un entendimiento más auténtico de la realidad social que viven.
- El diálogo lleva al desarrollo de conciencia crítica entre las/los participantes.
- El reforzar las fortalezas de las/los participantes lleva a un incremento en el conocimiento de su capacidad personal para actuar y de sus esfuerzos de autoayuda.
- La IAP permite que las personas desarrollen un mayor sentido de pertenencia del proceso de investigación.

Wiesenfeld y Astorga (2012) llevaron a cabo una investigación en la que analizan cuáles son las tendencias en investigación en psicología comunitaria, según los trabajos presentados en los Congresos bienales de la Sociedad Interamericana de Psicología en los años 2005, 2007 y 2009.

Con respecto al abordaje utilizado en dichos trabajos, el 61% se trata de experiencias y conclusiones de investigaciones aplicadas, mientras que el 39% atañen al plano teórico, conceptual o analítico-reflexivo. Esto demuestra el compromiso tomado por parte de las/os psicólogas/os de reportar la acción en el campo, y a su vez, de producir reflexión sobre lo trabajado.

Con respecto a los supuestos teóricos que fundamentan las investigaciones y los recursos metodológicos utilizados, se encuentra que sólo el 25% refiere a contenidos pertenecientes a la sub-disciplina, llevando a interrogarse acerca del criterio de denominar un trabajo como “Psicología Comunitaria” siendo que no se evidencia una relación teórica directa con la misma. Ejemplo de esto fueron trabajos basados en teorías de redes semánticas, psicolanálisis, filosofía o sociología y que utilizaron metodologías tales como observación, experimentación, etnografía, dejando de lado la condición participativa.

Las autoras sugieren que podría tratarse de cierta banalización respecto de la concepción de “comunidad” y de los procesos que la constituyen como tal (Wiesenfeld y Astorga, 2012, 183). Y se preguntan: ¿La PSC reportada es distinta a la que ejercen las personas en el campo aplicado? ¿Existen varias formas de hacer Psicología Comunitaria? Y si es así, ¿Conviene aceptar y explicitar esta pluralidad, o más bien reforzar una identidad única para la PSC? Proponen para esto una nueva revisión de la sub-disciplina y reflexión permanente del conocimiento producido.

En lo que refiere a los ámbitos de los trabajos realizados, se observa la inserción de la psicología comunitaria en los últimos años en diversos espacios y desde diversas tendencias en psicología (social, clínica, orientación, ambiental, política, entre otras). Además, los trabajos analizados incluyen entre sus poblaciones participantes a: individuos y colectivos seleccionados en virtud de su pertenencia a diversos grupos, organizaciones, comunidades geográficas y funcionales; distintos rangos de edad, condiciones de salud, niveles educativos, sociales y culturales, entre otros.

Esto habla de los grandes alcances que mantiene, de cómo puede influir en las condiciones de un amplísimo rango de personas, al considerar la

importancia de contemplar la dimensión comunitaria y social en diferentes problemáticas. Además, de cómo puede la psicología comunitaria enriquecerse y desarrollarse a partir de los nuevos problemas y preguntas que se han generado, apoyando la diversidad.

1.3 El Paradigma en Psicología Comunitaria

Nunes (2014) propone entender el paradigma como “una estructura mental presumida que sirve para clasificar lo real antes del estudio o de una investigación más profunda, que incluye elementos de naturaleza metodológico-científica, pero también metafísica, psicológica, etc.” (Maia, 2010. Citado en Nunes, 2014, 58)

Y agrega que

Se entiende como ciencia normal el período de vigencia de un determinado paradigma que, al ser aceptado por una comunidad científica, permite el avance del conocimiento. Este avance será interrumpido cuando el paradigma no consigue resolver las llamadas “anomalías” que, por huir al control, instalan una crisis que solamente es resuelta cuando emerge un nuevo paradigma. (Nunes, 2014, 58)

Puede decirse entonces que la Psicología Comunitaria conforma una comunidad científica diferenciada, con sus propios canales de comunicación, sus propias técnicas y métodos, generadora de su propio paradigma.

Montero (2004) presenta este modelo de producción de conocimientos expresado en sus cinco dimensiones:

- *Ontológica*: relacionada con la naturaleza y definición del sujeto cognoscente, no sólo referida al “conocedor” proveniente de la comunidad científica (psicóloga/o), sino también a la personas miembro de las comunidades y sus interrelaciones.
- *Epistemológica*: refiere a la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer, marcada por la complejidad y atravesada por

lo relacional, lejos de constituirse como un hecho aislado y unidireccional.

- *Metodológica*: abarca los métodos para producir conocimiento, predominantemente participativos.
- *Ética*: remite a la definición del Otro, a su consideración y reconocimiento en la producción de conocimiento.
- *Política*: describe el carácter y la finalidad del conocimiento producido, su ámbito de aplicación y efectos sociales, entendiendo que toda persona tiene derecho a expresarse y hacerse oír públicamente.

Dichas dimensiones son consideradas en la Psicología Comunitaria como aspectos inherentes al proceso de construcción del conocimiento, que, de modo consciente o inconsciente, están siempre presentes y marcan el modo de conocer.

1.4 Perfil del/la psicólogo/a Comunitario/a

París y Marín (2012) afirman que quien trabaje en comunidades debe aplicar o crear las herramientas más adecuadas según cada caso, teniendo como orientación básica los principios que fundamentan la sub-disciplina, y enumeran:

la unión entre teoría y práctica, el poder en la comunidad, la horizontalidad de la relación entre los agentes, la socialización, el carácter histórico de las comunidades, la autogestión, la participación de las comunidades al establecer prioridades, y a la transformación social e individual como metas. (París y Marín, 2012, 13)

Montero (2004) sostiene que hay que partir de la base que dicho campo de la psicología surge para dar respuesta a realidades sociales marcadas por la exclusión y la desigualdad, buscando que las personas que las padecen logren transformaciones que hagan a su liberación. Es a partir de esto, que enumera ciertas características de las/los psicólogas/os que facilitarían el trabajo:

1. Sensibilidad social y sentido de justicia social.
2. Respeto por el Otro, quienquiera que sea.
3. Aceptación de la diversidad del Otro, reconociendo su derecho a ser igual a nosotros/as.
4. No ocultar ni omitir información que pueda ser de utilidad para las personas con las cuales se trabaja.
5. Modestia, en dos sentidos: en primer lugar, entendida como el aceptar que hay cosas que no se saben y que se necesita saber; que es necesario aprender y que el aprendizaje puede provenir no sólo de los centros de saber estatuidos, sino también de los lugares, personas y situaciones insospechados. Y en segundo lugar, como la planteaba Fals Borda (1970/1987, citado en Montero, 2004, p. 179), en el sentido de no despreciar los aspectos sencillos, cotidianos, los fenómenos aparentemente triviales, por pensar que sólo son dignos de intervención e investigación los grandes acontecimientos.
6. Por lo tanto, estar abiertos a la sorpresa, a la disidencia, a la contradicción, a la corrección y a la duda. Y cuando cualquiera de estas se presente, verificar, revisar las fuentes documentadas y la experiencia vivida; consultar, comparar, contrastar diferentes opiniones. Y una vez que se tenga una posición u opinión personal, discutirla, plantearla, defenderla y también estar dispuestos a abandonarla y modificarla ante argumentos y fundamentos mejor sustentados y convincentes.
7. Saber escuchar y estar dispuestos a hacerlo.
8. Poner su conocimiento al servicio de las transformaciones necesitadas y deseadas por las personas con las cuales se va a trabajar.

9. No intentar ejercer la psicología comunitaria si no se está dispuesto a actuar de acuerdo con los valores de respeto por el Otro y de acuerdo con las condiciones anteriores.

1.5 ¿Cómo debe ser la formación académica del psicólogo/a comunitario/a?

El carácter principal que debe poseer la asignatura de Psicología Comunitaria, a decir de Montero (2004) es el teórico- práctico, ya que

Todos los aspectos teóricos de la psicología comunitaria han sido producidos, hasta ahora, en la praxis. Esto significa que son producto de la unión de práctica y reflexión sobre la práctica y de práctica reflexionada que vuelve a reflexionar (p.191)

Es decir, el/la estudiante comienza aprendiendo determinados conceptos y métodos, que inmediatamente debe pasar a aprenderlos en la prueba de la práctica o “trabajo de campo”. El aprendizaje dentro del aula y fuera de ésta debe constituir un proceso de retroalimentación permanente.

Esto plantea la dificultad de hacer coincidir los tiempos de las comunidades con los de la facultad, los cuales se encuentran programados y claramente delimitados, mientras que los fenómenos de las comunidades ocurren constantemente, no tienen comienzo o fin. Como solución a esto la autora propone que los programas de psicología comunitaria estén relacionados con alguna comunidad junto con la cual se trabaje de manera constante, y dar la posibilidad a grupos de estudiantes que conozcan de la comunidad y el trabajo por un tiempo limitado, suceso conocido y acordado por todos/as los/as miembros de la misma.

La reflexión crítica debe acompañar siempre los procesos llevados a cabo durante el cursado, con el propósito de analizar los sucesos acontecidos,

tanto en el plano de los hechos concretos, como de las emociones y sentimientos implicados en el trabajo realizado.

Olivares, Reyes, Berroeta y Winkler (2016) llevaron a cabo una investigación en Chile acerca de la formación universitaria en Psicología Comunitaria (P.C.) y la presencia-ausencia de valores y principios ético-políticos originales de la disciplina.

Encontraron que la PC en general está fuertemente modulada por factores personales de las/os profesionales que la ejercen, y por el contexto sociopolítico y las exigencias y normativas de las políticas públicas.

Los factores contextuales se manifiestan más como obstáculos para una adecuada formación (condiciones institucionales), mientras que los factores personales –motivaciones, intereses y valores de docentes y estudiantes- se configuran como sostenedores de los propios valores y principios ético-políticos declarados por la PC en su desarrollo teórico y práctico.

Con respecto a tales valores compartidos, se observó que no se traducen en los programas de las asignaturas, dejando abierta la pregunta por la transmisión de los mismos en el aula, ya que los contenidos de los programas no necesariamente se reflejan en el trabajo que el docente ejecuta.

De todas maneras, la escasa presencia de trabajo en terreno por parte de los/las estudiantes indica que son pocas las posibilidades de aplicar tales valores en un trabajo comunitario concreto. Los docentes señalan como explicación para tales contradicciones los aspectos contextuales, principalmente institucionales, que impedirían una efectiva formación en PC. (Olivares, et al., 2016, p.11)

Al mencionar los aspectos contextuales refieren principalmente al marco neoliberal en el que se desarrolla la formación de la psicología comunitaria, considerándolo una amenaza a la calidad de la educación superior. Esto influye directamente en los aspectos institucionales: escasos capitales puestos en el desarrollo de la formación, precarización de las condiciones laborales de docentes, poca articulación dentro del plan de estudios de las asignaturas

pertenecientes a la sub-disciplina –en ocasiones se da una sola- lo cual impide una buena formación teórico práctica.

Concluyen así confirmando que otro aporte relevante de la investigación es

La explicitación del rol que juega la PC en la formación de psicólogos en Chile: se trata de un lugar subalterno como disciplina, casi como una parcela que se concretiza en una inserción poco armónica o poco orgánica en las mallas curriculares, como una asignatura concentrada en un semestre, durante el cual solo se alcanza a formar en los aspectos teóricos e históricos de la disciplina. (Olivares, et al, 2016, p.11)

CAPITULO 2

**SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGIA COMUNITARIA Y
SU RECORRIDO HISTORICO EN LA FORMACION
ACADEMICA**

2. Surgimiento de la Psicología Comunitaria y su recorrido histórico en la formación académica

No es posible identificar un hecho o lugar únicos como origen de la Psicología Comunitaria, ya que ésta surge en respuesta a la dificultad de otras ramas o disciplinas de hacer frente a acontecimientos sociales en distintas partes del mundo. Sin embargo, es en el norte de nuestro continente donde suele marcarse el punto de inicio formal de la sub-disciplina.

2.1 Inicios en Estados Unidos

Es en Norteamérica donde surgen las primeras muestras formales, a través de registros escritos, de una nueva forma de psicología proveniente de psicólogos/as clínicos/as insatisfechos/as con la forma de atender la salud mental, en una sociedad muy polarizada por una guerra exterior (Vietnam) y los derechos civiles. A decir de Sánchez Vidal (2007) estos/as psicólogos/as comunitarios/as reivindican la comunidad frente a los estragos causados por el individualismo y el utilitarismo social. Buscaban alternativas a los servicios de salud mental, repudiando el modelo biomédico y rechazando los hospitales psiquiátricos.

Inicia en los años sesenta a través de dos hitos históricos: por un lado, la propuesta de creación de “centros de salud mental comunitaria” que sustituyan el tratamiento hospitalario por la prevención y la atención comunitaria de los trastornos mentales; y por otro, una conferencia en Boston donde se propone un nuevo campo en el que el/la psicólogo/a “sea agente de cambio social, analista en sistemas sociales, consultor en asuntos comunitarios y

“conceptualizador participante”, estudiando integralmente a las personas en relación a su contexto” (Sánchez Vidal, 2007, p.33). A este nuevo campo, deciden denominarlo “Psicología Comunitaria”.

2.2 Inicios en América Latina

En América Latina la historia fue diferente. Desde aproximadamente fines de los cincuenta existieron múltiples focos de trabajos dispersos, con frecuencia multidisciplinares y ligados a movimientos sociales, que sin saberlo compartían las bases y fundamentos de lo que posteriormente, por los años setenta, se llamaría “Psicología Social Comunitaria”, en un intento de diferenciarse del norte del continente.

En América Latina las características del modelo, se fueron desarrollando directamente desde las experiencias ligadas a las realidades locales, a los fracasos obtenidos cuando la población no fue involucrada en el proceso y a los logros cuando pasó a participar en el proceso mismo de investigación y de intervención de sus problemas. (Parisi y Marín, 2012, p.12)

Montero (1994) señaló los inicios de dicha sub-disciplina marcados por la necesidad teórica, metodológica y profesional de hacer una Psicología que respondiese a los urgentes problemas de las sociedades latinoamericanas; la tentativa de definir esta área de estudio que se inicia, no desde el campo de la Psicología Clínica o de la Psicología Educativa, sino desde lo social con una orientación fundamental hacia la transformación social; una concepción de que el objeto de la psicología es esencialmente histórico; y la búsqueda de modelos y fundamentos teóricos y metodológicos diversos, en los cuales poder hablar de heterogeneidad.

Esto permitió la construcción de principios orientadores de una práctica por parte de algunos/as psicólogos/as, que requirieron la asunción de un compromiso ético-profesional ligado a la satisfacción de necesidades básicas de las comunidades

La Psicología Comunitaria en América Latina se vio influenciada por la Educación Popular de Paulo Freire (1921-1997), en Brasil; la Sociología Militante de Orlando Fals Borda (1925-2008), en Colombia; la Psicología de la Liberación de Ignacio Martín Baró (1942-1989), en el Salvador; y por Ander-Egg (1963) desde el campo multidisciplinario de la animación cultural y el trabajo social (Montero, 1994).

Desarrollos como los de Bleger, Ulloa, Rodríguez o Pichón Riviere describían prácticas e instrumentos desarrollados por la Psicología Social estadounidense, latinoamericana y europea.

En los años sesenta y setenta los/as referentes teóricos e instrumentales fueron Gerarld Caplan (1989) con la perspectiva preventiva e interdisciplinaria, los postulados antipsiquiátricos de David Copper y Ronald Laing (1996), las experiencias con grupos y comunidades terapéuticas en Tavistock de Londres, de Maxwell Jones (1996) y William Caudill (1967), la psiquiatría comunitaria de Luis Cesar Guedes Arrollo, a partir de la cual se expandieron las experiencias de comunidades terapéuticas por todo el país y el trabajo de Mirta Videla (1991) quien trabajó en psicoprofilaxis institucional y comunitaria (Montero y Serrano García, 2011).

El efecto de diversas influencias epistemológicas y metodológicas, generaron complejos aportes en campos como la salud comunitaria (Fuks, 1991) o Psicología Sanitaria (Saforcada, 1998), las cuales acabaron encontrando los principios, valores y desarrollos emergentes de la Psicología Comunitaria (Montero y Serrano-García, 2011).

2.3 Desarrollo en Argentina

... De la psicología en general

Al decir de Klappenbach (2006, p.110), es destacable “la escasez de conceptualizaciones más o menos generales o sintéticas de la psicología argentina en su conjunto [...]. Tal limitación panorámica es resultado del estado todavía incipiente de la investigación histórica”.

Saforcada (2008) realiza sin embargo un recorrido histórico de la Psicología como disciplina en el país. Como punto de partida, menciona que es importante tener en cuenta que en 1930 Argentina comienza a ser escenario de frecuentes golpes militares, y es entre éstos donde surgen potentes desarrollos académicos y científicos en diversos campos de las ciencias como biología, química, física, etc. Sin embargo, nunca emergió un proyecto sólido y entramado con lo que disciplinariamente se daba en el resto del mundo en los casos de la antropología y psicología.

El hito que marcó los inicios de la institucionalización de la disciplina fue el Primer Congreso Argentino de Psicología, en 1954 en San Miguel de Tucumán, donde comenzó a diferenciarse la psicología de la medicina y la filosofía, y se alentó la creación de las carreras.

Como carrera universitaria la psicología se crea en 1955, en la Universidad de Rosario. La segunda, en 1956, surge en la Universidad Nacional de Córdoba como carrera de la Facultad de Filosofía y Humanidades. A partir de 1957 todas las otras universidades estatales fueron abriendo sus correspondientes licenciaturas o carreras de esta especialidad (Buenos Aires, La Plata, Cuyo, Tucumán, Mar del Plata). A este proceso se suman la mayor parte de las universidades privadas que se comenzaron a crear a partir del Decreto del año 1955, emitido por el Poder Ejecutivo surgido del golpe militar de ese año.

La formación universitaria en Argentina, a partir de la Reforma de 1918, impuso la política de acceso irrestricto y gratuito a la Educación Superior. El reconocimiento de aquellas primeras carreras como Facultades autónomas sería un proceso que se consumaría recién a partir de la década del 80: en 1986 la Facultad de Psicología (UBA); en 1987 la de Rosario (UNR); en 1994 la de Tucumán (UNT); en 1996 la de Mar del Plata; en 1999 la de Córdoba. (Gallegos, 2005, p.644)

Saforcada (2008) destaca que dichas carreras no surgieron por una demanda de la sociedad o desde instancias institucionales que manifestaran una marcada necesidad de aportes de esta disciplina, sino que fueron motivadas por unos pocos profesores universitarios vinculados a la temática pero ninguno de ellos con una formación psicológica específica ni una dedicación científica a la misma; en general provenían de la medicina, la filosofía o la pedagogía.

Se observa entonces cómo en los inicios la psicología estaba ligada más a la enfermedad, al diagnóstico y tratamiento de pacientes, a la clínica y al psicoanálisis específicamente (ya que los cuerpos docentes instauraron un modelo médico-clínico orientado al tratamiento psicoanalítico de manera homogenizante), dejando poco espacio para que lo social emerja en el ámbito académico. Esto es porque como se mencionó anteriormente, durante los gobiernos militares “el trabajo con las comunidades resultaba básicamente sospechoso, frecuentemente subversivo y/o terrorista”. (Saforcada, 2008, p.467)

Klappenbach (2006) sugiere que la transición democrática iniciada hacia 1983, a pesar de sus limitaciones, ha favorecido en al menos dos cuestiones importantes para el desarrollo de la psicología: por un lado, el pleno ejercicio público de la profesión del psicólogo, a través de leyes, reglamentaciones y disposiciones que han ordenado jurídicamente el campo. Y, por otro lado, la valorización de la formación académica, en lo que respecta a la enseñanza e investigación.

Otro rasgo importantísimo en lo que refiere al ejercicio profesional, es el hecho de reconocer los diferentes campos de la práctica profesional (comunitario, laboral, educacional, jurídico-forense, etc.), y éste es la cuestión que compete a dicha investigación.

... De la psicología comunitaria

A decir de Parísí y Marín (2012),

A pesar de la abrumadora cantidad de psicólogos/as, la psicología social-comunitaria, no ha podido exceder los marcos de las experiencias puntuales y de algunos desarrollos teóricos que, aunque sustantivos en muchos aspectos, no lograron consolidarse como fuente de insumos permanentes y enmarcar una práctica que fue, en general, marginal al camino profesional tradicional. (Parísí y Marín, 2012, p.17)

Fucks y Lapalma (2011) llevaron a cabo una investigación acerca de la historia de la Psicología Comunitaria en Argentina, acogiendo parte de la poca literatura registrada y recuperando lo no escrito a través de la colaboración de psicólogos y psicólogas comunitarios quienes realizaron entrevistas e investigación documental sobre los desarrollos de la misma.

Afirman que a pesar de todos los obstáculos que ha encontrado la psicología en nuestro país, se destaca una fuerte influencia en el campo de la salud mental comunitaria, las comunidades terapéuticas y las experiencias de desarrollo comunitario, marcando así corrientes provenientes del interior del país que mantienen conexiones con las raíces latinoamericanas.

Los autores mencionados señalan que las universidades nacionales, movilizadas por la reforma de 1918, fueron creando una lenta legitimación de la Psicología Comunitaria como ámbito de incumbencia de los psicólogos/as. En cambio, en las universidades privadas, ligadas a lógicas de mercado, diferentes a las lógicas del clientelismo político de las universidades públicas, la

Psicología Comunitaria ha encontrado menos resistencias y se ha ido incorporando dentro de los planes de estudio en las carreras de psicología. De las experiencias académicas referencian:

- En 1984 la creación en la Universidad Nacional de Córdoba de la materia “Estrategias de Intervención Comunitaria”, que incorporó curricularmente la perspectiva de la psicología comunitaria. La misma se caracterizó por mantener relaciones siempre con el trabajo en el “terreno”, tan así que 5 años más tarde se inició el Programa de Prácticas Comunitarias.
- En 1987 la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires incorpora a su plan de estudios la cátedra de “Estrategias de Intervención Comunitaria” también, impulsado por Antonio Lapalma, quien comenzó su recorrido participando en proyectos de apoyo psicosocial a poblaciones rurales y pueblos originarios de la Argentina, en el marco de ONG. A partir de allí existieron en la UBA diferentes intentos de transmisión en materias de carácter optativo que incluían prácticas comunitarias o contenidos relacionados con la PC. En el año 2008 y por primera vez se instaló formalmente el dictado de una materia con la denominación Psicología Comunitaria y en 2002 la especialización en Psicología Comunitaria.
- Las provincias de Salta, Jujuy y Catamarca, se caracterizaron por sus estrategias en Atención Primaria de la Salud. Se encontraron experiencias en Salta de psicólogos/as que han sistematizado intervenciones de 15 años con interesantes impactos locales, coordinadas por Paula Ulivarri, y algunas provenientes de las residencias de Psicología Comunitaria, el posgrado de salud social y comunitaria, formación en educación popular, arte terapia, terapia familiar sistémica, mediación; evidenciando la falta de formación organizada para las prácticas.
- En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, Ana Gloria Ferullo recupera experiencias de campo, profundiza el análisis de la noción de participación como eje transversal de la

Psicología Comunitaria, y el concepto de poder desplegando su dimensión política. Entre 1992 y 1995, en el área de los estudios de posgrado, se dictaron los primeros cursos de PC en el país.

- En 1997 se creó en la Facultad de Psicología de la Universidad de Mar del Plata la primera maestría en Psicología Social Comunitaria del país, que cerró luego de cuatro años de funcionamiento. Formación integrada por docentes de Argentina, Venezuela, Madrid, Barcelona y Chile.
- En la Facultad de Psicología de Universidad de Rosario, Santa Fe, se creó en 1984 el Centro de Asistencia a la Comunidad, originariamente diseñado como un proyecto de Atención Primaria en Salud Mental. Las primeras experiencias educativas surgen en la formación de posgrado, desde 1999, en la carrera de Especialización de Posgrado en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria.

La Psicología Comunitaria abrió también espacios de inserción en las organizaciones gremiales de psicólogos/as (FEPREA), generando demandas de reconocimiento y legitimación en los Colegios de Psicólogos y la especialización profesional.

Los autores manifiestan que en relación con los recorridos de la formación de los/as psicólogos/as entrevistados/as, algunos provienen de las experiencias de Residencias en Psicología Comunitaria, en el postgrado de salud social y comunitaria, formación en educación popular, en arte-terapia, terapia familiar sistémica, mediación; lo que evidencia la falta de formación organizada que aporte los recursos necesarios para enfrentar los desafíos de las prácticas. (Montero y Serrano García, 2011)

Parisi y Marín (2012) agregan que a partir de su experiencia académica y profesional en Argentina, observan que la psicología comunitaria ha sido postergada y que la psicología en general no ha procurado salud mental al total de los/as ciudadanos/as, sino más bien ha actuado en “favor de la legitimación de un sistema que trabaja para fomentar el conformismo y el consumo de los sectores con alto o mediano poder adquisitivo” (p.9) Y que

Si bien es posible reconocer valiosas experiencias en contrario a esta tendencia [...] esta mirada, conservadora de la Psicología promueve muchas veces, sin percatarse de ello, la adaptación pasiva a la realidad de un sujeto que solo se asume como espectador de la misma, aunque esa realidad le produzca sufrimiento y dañe sus condiciones objetivas de existencia. (Parisi y Marín, 2012, p.9-10)

2.4 Situación en Mendoza

No existen al momento de la investigación estudios publicados acerca de la situación académica actual de la psicología comunitaria en Mendoza. Motiva esto entonces la realización de la investigación sobre el estado académico actual de la Psicología Comunitaria a nivel nacional, y esta tesis perteneciente a dicha investigación, acerca de Mendoza.

Sin embargo, cabe destacar la organización que se gestó alrededor del V Encuentro Nacional de Psicología Comunitaria, el cual tuvo sede en Mendoza y dejó precedentes respecto de la temática, los cuales permitirán visibilizar la realidad actual de la sub-disciplina en Mendoza, tanto en lo territorial como en lo académico.

CAPITULO 3
FORMACION ACADEMICA EN PSICOLOGIA
COMUNITARIA

3.1 Legislaciones nacionales

El sistema educativo en nuestro país se rige por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006. La misma regula el “ejercicio de enseñar y aprender” (Art. 1) entendiendo a la educación como prioridad nacional. En su 3° Artículo dicta que “se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”.

Y agrega en su Artículo N° 8 que

la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (Ley de Educación Nacional N° 26.206)

En el capítulo V establece las disposiciones para la Educación Superior afirmando que será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por la presente ley.

En el Artículo 37 declara que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

Visto entonces anteriormente, el sistema universitario argentino está basado en la Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada el 20 de Julio de 1995, enmarcado en la Ley Federal de Educación N° 24.195. Dicha ley establece en el capítulo 1, artículo n° 3, que:

la Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático. (Ley de Educación Superior N° 24.521)

Agrega luego en el Capítulo 4, con respecto a las instituciones universitarias y sus funciones, artículo 27°, que las mismas:

Tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenecen. (Ley de Educación Superior N° 24.521)

Y Sigue en el Artículo 28° - Son funciones básicas de las instituciones universitarias:

- a) Formar y capacitar científicos/as, profesionales, docentes y técnicos/as, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales;
- b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas;
- c) Crear y difundir el reconocimiento y la cultura en todas sus formas;

d) Preservar la cultura nacional;

e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.

En 2004 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en su Resolución 136/2004 declara incluido en el régimen del artículo 43 de la Ley Nº 24.521, al título de Licenciado en Psicología. Para continuar el proceso que debía establecer los estándares para la evaluación y acreditación de las carreras de grado, el Ministerio solicitó a AUAPsi (Asociación de Unidades Académicas en Psicología) y UVAPsi (Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada) que los elaboraran de manera conjunta.

Finalmente, en septiembre de 2009 establecen los criterios para el proceso de acreditación de carreras de grado de psicología a través de la Resolución ministerial 343/09 (Ministerio de Educación, 2009). En su Artículo 1º establece:

Aprobar los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de PSICOLOGO y LICENCIADO EN PSICOLOGIA, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido los títulos respectivos. (Ministerio de Educación, 2009, p. 7)

La asignatura Psicología Comunitaria figura incluida como campo de aplicación dentro del plan de estudios en el área de Formación Profesional, junto con otros campos tales como Clínica, Educacional, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Sanitaria y emergentes.

En cuanto a los contenidos curriculares básicos de la subdisciplina, se especifican:

- Concepto y delimitación de la Psicología Social y Comunitaria
- Quehacer del psicólogo en este campo

- Diferentes paradigmas y métodos en el campo de la Psicología Social
- Proceso de influencia social y medios.
- Opinión pública y propaganda.
- Grupo y liderazgo. Actitudes y prejuicios.
- Modelos y estrategias de intervención en crisis comunitarias.
- Factores de riesgo, epidemiología y prevención en situaciones sociales.
- Salud pública y salud mental

La resolución agrega posteriormente que dentro de la carga horaria se destina un porcentaje para horas prácticas, y las divide en dos tipos:

- a) Horas prácticas que formarán parte de las asignaturas con indicadores visibles en los respectivos programas y que proporcionarán productos tangibles tales como: monografías, informes escritos, observaciones, entrevistas, encuestas, trabajos, de campo, etc.

Las mismas estarán destinadas a la adquisición de habilidades y conocimientos metodológicos y de dispositivos de evaluación e intervención psicológicas.

- b) Las horas prácticas profesionales supervisadas serán la vinculación del mundo académico con el del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico-prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales y las reglas de funcionamiento profesional.

3.2 Aportes de la Educación Popular a la Psicología Comunitaria

Tal como se expresó anteriormente, la PC rescata en sus inicios algunos postulados de Paulo Freire sobre Educación Popular, incorporando nuevas formas de intervención social, mediadas y llevadas a cabo por y con la

comunidad, además de conceptos tales como problematización, desideologización y liberación. (Montero, 2004)

Masi (2008) sostiene que

El inmenso legado existencial de Paulo Freire posee la particularidad de que permite recuperar algunas de sus categorías teóricas y resignificarlas en la lectura de la actual realidad latinoamericana. En primer lugar, estimo que porque la barbarie capitalista sigue siendo el eje estructurante de nuestras sociedades, y en segundo lugar porque mirar el mundo desde Paulo Freire continúa representando una opción ideológica de educadores de América Latina. (Masi, 2008, 75)

Jara (2010) considera que los enfoques dominantes en educación en las últimas décadas han producido en Latinoamérica situaciones de inequidad, por lo que propone preguntarse cuáles son los objetivos principales de la educación y qué conocimientos y habilidades serían necesarios para enfrentar los problemas y desafíos. Y agrega:

Debemos desarrollar una educación completa que pueda contribuir con la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre las personas, basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad y el respeto al medioambiente [...] la relación entre educación y cambio social y la importancia de una acción ético-política y pedagógica coherente, no son solamente temas de análisis y estudio, sino una exigencia teórico-práctica decisiva que requiere de nuestra acción. (Jara, 2010, p. 2)

Diferencia entre un tipo de educación *que se adapte al mundo*, con una racionalidad instrumental que busca formar capital humano cualificado a fines de enfrentar exitosamente los retos de la competencia y la innovación. Por otro lado, un tipo de educación *que contribuya a cambiar el mundo* a través de la perspectiva de la racionalidad ética y emancipadora, entendiendo a las personas como agentes de cambio, con capacidades de incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales como sujetos de transformación.

La “educación popular” es una de las corrientes educativas que se basan en esta segunda perspectiva, tiene que ver con

Una propuesta educativa sustentada en principios ético políticos que apuestan a la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. Se basa también en una pedagogía crítica y creadora que apuesta por el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas, psicomotoras, comunicativas y emocionales en las personas. (Jara, 2010, pag. 5).

Un gran referente de la educación popular fue Paulo Freire, pedagogo y educador brasileño, quien criticó los métodos tradicionales de educación de adultos como pedagogías “bancarias” o “domesticadoras”. Al mismo tiempo, propuso el método de alfabetización concientizadora, por el cual las personas aprendían a leer y escribir mientras tomaban conciencia de su propia realidad, haciendo un puente entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito. (Jara, 2010, p. 6)

Según Freire, “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1971, p.7); la educación es una herramienta vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad y por ello adquiere una connotación ideológica y política claramente definida. La educación es el instrumento por excelencia tanto como para la opresión como para la liberación.

En el primer caso, denomina educación “Bancaria” a la cual considera al educando como un recipiente, un banco donde se depositan los conocimientos, siendo éstos/as meros objetos receptores, sin posibilidad de creatividad, transformación. En el segundo caso la educación es denominada “Liberadora”, “Problematizadora” porque parte del carácter histórico del hombre/mujer como ser inconcluso/a, problematizándolo/a en sus relaciones con el mundo. “El educador ya no es el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa”. (Freire, 2005, p.92)

Dicha concepción de la educación se basa en los siguientes principios y concepciones: el hombre y la mujer son seres inconclusos, que tienen vocación histórica de liberación (humanización), que entienden que su vocación de ser más no puede lograrse a costa de que los demás sean menos; la sociedad es concebida como el resultado de la acción consciente, reflexiva, comprometida y solidaria de estas personas que entienden que no debe haber opresores ni oprimidos sino seres humanos que tienen un destino histórico en un mundo que debe ser diferente. El conocimiento es dialéctico e implica praxis reflexiva y reflexión comprometedora que provoca la emersión de la conciencia y su inserción crítica en la realidad, en el que no existe “Yo” sin “No Yo”, en el que se dan simultáneamente conciencia y mundo. (Freire, 2005)

Entiende también la educación como un proceso permanente que se rehace constantemente en la praxis; que propicia y refuerza el cambio y que entiende que la inmovilidad amenaza de muerte a las personas y a la sociedad. Considera como sujetos de la educación al educador -educando y al educando-educador. Los educandos se transforman en “investigadores críticos” en diálogo con el educador, quien a su vez es también un “investigador crítico”. El papel del educador es el de proporcionar las condiciones para que el educando pase del nivel de la doxa (opinión) al nivel del logos (conocimiento veraz) en su comprensión del ser humano y del mundo. (Freire, 2005)

Freire también contribuyó a romper el mito de que la educación popular era opuesta a la educación formal. Creía que la lógica de la educación popular liberadora –que genera la capacidad de formarse como sujetos transformadores de la historia- podría ser puesta en práctica desde el sistema educativo formal; claro, transformándolo radicalmente y no sólo reformando algunos aspectos secundarios. (Jara, 2010, p.8)

Plantea posteriormente (Freire, 2002) el compromiso del/la profesional con la sociedad, indicando que la primera condición para que se pueda ejercer un acto comprometido está en que la persona sea capaz de actuar y reflexionar. Si el ser humano no es capaz de reflexionar sobre su estar en el mundo, no será capaz de comprometerse, ya que no podrá trascender los límites de lo impuesto, no podrá pensar fuera del mundo, se mantendrá

adaptado y sin tener conciencia de él, por lo tanto se estará en un presente perpetuo, sin posibilidad de establecer una relación con el mundo, es decir, solo contactándolo. Sus contactos no llegan a transformar el mundo, y por lo tanto, a la inversa, no logra transformarse. (Freire, 2002, p.3)

3.3 Teoría del Currículo y Currículum Oculto

Gvirtz y Palamidessi (2006) afirman que no es posible definir el significado pedagógico o especializado del término “currículum”, ya que ha sido abordado en innumerables estudios, por diferentes personas y desde diferentes enfoques. Y agregan que esto se debe a que el currículum no es sólo un concepto, sino una construcción cultural.

El currículum depende de la forma en que –en cada país y en cada tradición pedagógica- se organizan las prácticas educativas, “es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos”. (Gvirtz y Palamidessi, 2006, 50)

Dussel (2007) sostiene que

El currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar [...] permite ver qué tipo de organización de los saberes, de las experiencias y de los vínculos con los alumnos y con el mundo, propone la escuela. (Dussel, 2007, 4)

Moreno Olivos (2017) expresa que desde una perspectiva crítica, también se ha planteado que

El currículo es un campo de batalla, una arena política en la que distintos grupos se confrontan en una lucha sin tregua para intentar imponer a los otros (es decir, plasmar en el currículo) su visión del tipo de hombre y de sociedad que defienden. (Moreno Olivos, 2017, 614)

Gimeno Sacristán (2010) entiende al currículo como “proceso y praxis”, y expone diferentes fases, comenzando por el proyecto educativo o texto curricular (conocido también como oficial); seguido de la interpretación que las/os docentes y materiales hacen del mismo; continuado de la puesta en práctica del mismo, con sujetos y en momentos específicos, para finalizar con los efectos educativos reales, y posteriormente una evaluación que permite comprobar estos efectos (resultados). Es así que no basta sólo con echar a andar la propuesta oficial y esperar a que desencadene en las/os estudiantes la adquisición de aprendizaje, sino que se

Tiene que desplazar el centro de gravedad de nuestra atención desde la enseñanza al aprendizaje, de los que enseñan a quienes aprenden, de lo que se pretende a lo que se logra en realidad, de las intenciones declaradas a los hechos logrados. (Gimeno Sacristán, 2010, 34)

Dussel (2007) diferencia entre un “currículum prescripto” y un “currículum real”. El primero hace referencia al documento escrito, el texto que llega a las instituciones educativas desde los ministerios y establece qué se debe enseñar. El segundo, a todo lo que sucede dentro de las mismas, lo que se encuentra por fuera de los libros, lo que se aprende en las interrelaciones con las y los otros.

Este último es considerado también “oculto”. González Pérez y Plascencia de la Torre (2017) denominan currículo oculto a todos aquellos conocimientos que son transmitidos por el profesorado -de manera voluntaria o involuntaria- extracurricularmente a sus estudiantes.

El currículo oculto puede ser proveedor de destrezas igual o inclusive mayor que las ofrecidas por los programas de estudio con todo y su formalidad, también se le cataloga como el conjunto de normas y lenguajes que aparecen en el funcionamiento de una institución aun cuando no aparezcan explícitamente. (Rojas, 2010. Citado en González Pérez y Plascencia de la Torre, 2017, 2).

Consideran que es una especie de “educación silenciosa”, modelos de conducta que docentes transmiten a partir de sus experiencias personales, por

ejemplo, en el ámbito laboral, las cuales son internalizadas por los y las estudiantes. Advierten que en la práctica puede tomar características tanto positivas como negativas.

Hay una serie de características que aparecen inmersas en el currículum oculto. Entre ellas podemos destacar las siguientes: es omnipresente porque actúa en todos los momentos; es omnímodo porque reviste múltiples formas de influencia; es reiterativo, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario; es invaluable, lo cual provoca que no se valoren en múltiples ocasiones las repercusiones que acarrea. (Carrillo, 2009, 2. Citado en Gonzáles Pérez y Plascencia de la Torre, 2017, 4)

Los autores realizaron un estudio en Tepatitlán-México contando con la participación de profesionales recientemente egresados/as de la carrera de Psicología. Investigaron acerca de todos aquellos conocimientos y destrezas obtenidos a través de la experiencia de sus docentes que no estaban contempladas en el currículum vivo.

Encontraron que un número significativo de los y las participantes consideran que el currículum oculto influyó de manera positiva en su formación, encontrando en sus prácticas cotidianas y espacios laborales adquisiciones directamente provenientes de sus profesores y profesoras quienes les transmitieron sus habilidades. Se destaca especialmente de quienes tuvieron éxito en sus prácticas profesionales, espacio donde encontraron más diversidad de saberes.

¿Cómo enseñar?

Sánchez Puentes (2014) desarrolla acerca de la didáctica que debe considerarse a la hora de transmitir conocimientos respecto de la investigación en ciencias sociales y humanas, y rescata que el/la tutor/a:

- En primer lugar, enseña y transmite –en el concepto de una transmisión crítica y transformadora- *saberes teóricos*; es decir, teorías y conocimientos “probados”. (Sánchez Puentes, 2014, 16)
- En segundo lugar, *saberes prácticos*. El saber-hacer es ciertamente un saber, pero que no se queda en el nivel del conocimiento, sino que guía y regula el actuar, inspira la operación. Es el saber haciéndose, y no de manera pragmática o espontánea, sino que se trata de un operar reflexivo.
- Finalmente, transmite el *significado y los valores del quehacer científico*, por qué o los paraqués, de carácter ético-político, de la generación científica.

Dichos conceptos son homólogos con los trabajados por Coll y otros (1992) respecto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y que servirán de referencia para esta investigación. Sánchez Mercado (s/f) los presenta como:

- Contenidos conceptuales: “saber qué”, refiere tanto al conocimiento factual (datos y hechos) que se aprende de memoria, como al conocimiento conceptual (principios y conceptos) que requiere de una relación significativa para llegar a su comprensión.
- Contenidos procedimentales: “saber hacer”, relacionado con la realización de acciones u operaciones, ya sea de manera práctica o mental. Se aprenden por la acción directa sobre la realidad (analizando, creando).
- Contenidos actitudinales: “saber ser”, incluye valores, actitudes y normas. Se configuran a través de componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Incluye además el elemento evaluativo.

3.4 Prácticas dentro del currículo de la asignatura Psicología Comunitaria

Como se mencionó anteriormente, la Resolución Ministerial 343/09 establece que dentro de la carga horaria mínima debe destinarse un porcentaje en horas prácticas. Siendo que en Psicología Comunitaria esta parte es fundamental, es que debería ocupar un gran espacio en la formación.

Se llevó a cabo en una Universidad de Sevilla, a cargo de Maya Jariego (2002) un proyecto de innovación educativa propuesto desde la cátedra de Psicología Comunitaria: la realización de un trabajo de campo. Estas prácticas se diseñaron con el objetivo de implicar a las/os estudiantes en el contexto comunitario, entrenarlos en habilidades de diagnóstico de contextos y planificación de programas, y reflexionar sobre el papel de las pequeñas agrupaciones comunitarias.

Justificaba el proyecto la idea de que dicha asignatura debe llevar a la práctica sus propios postulados, reflejando la perspectiva ecológica, poniendo énfasis en el cambio social y personal y en la participación comunitaria. Además, se ha encontrado que el trabajo de campo permite desarrollar habilidades personales y profesionales, proporciona experiencia de intervención y es una oportunidad para que la/el estudiante verifique su idoneidad para carreras de ayuda profesional (O'Sullivan, 1997, 1993). Por su parte, gracias a la integración de los estudios académicos con el "mundo real" las/os estudiantes pueden hacer contribuciones significativas a su comunidad.

Tal programa estuvo constituido por tres componentes: la implicación de estudiantes en el contexto comunitario, el entrenamiento en habilidades de diagnóstico de contextos y planificación de programas, y un proceso de reflexión-participante sobre el papel de las pequeñas organizaciones comunitarias. (Maya Jariego, 2002, p. 4) Éste último estuvo desarrollado en 10 clases, donde se presentaron experiencias de profesionales, experiencias propias de las/os estudiantes y discusiones en grupo.

Concluye afirmando que las prácticas de Psicología Comunitaria son una oportunidad para implicar a estudiantes en su entorno más cercano, de

forma que el aprendizaje se produzca en el marco de experiencias significativas para la comunidad. Gracias al contacto directo con las mismas, pueden familiarizarse con problemas sociales, conocen los modos en que se organiza la comunidad para afrontar dichos problemas, ejercitan el juicio crítico y desarrollan una actitud orientada a los resultados de la intervención.

Además, refiere el potencial de la enseñanza universitaria como recurso al servicio de las necesidades de la comunidad, y como instrumento de preparación para la ciudadanía. (Maya Jariego, 2002, p. 12)

Winkler, Alvear, Olivares y Pasmanik (2012) realizaron una investigación respecto de la dimensión ética en la práctica, formación e investigación en psicología comunitaria en Chile. Encontraron que

No existe acuerdo en el modo de inclusión de la ética en su enseñanza. La formación en este ámbito se imparte—indistintamente— en diferentes niveles de las carreras de psicología y, salvo excepciones, no constituye un área de especialidad profesional al egreso de la instrucción universitaria. (Winkler, et al. 2012, p.9)

Los principales problemas éticos derivan de los déficits en la formación. Tanto estudiantes como psicólogos/as refirieron la necesidad de formación en ética específica a la PC, ya que las asignaturas afines mencionan repetidas veces algunas cuestiones éticas (por ejemplo, la importancia de considerar la voz de la comunidad), pero expresan la ausencia de profundización en las modalidades y estrategias que serán abordadas en la praxis.

Las/os estudiantes cuestionaron también el inicio abrupto de trabajos prácticos en terreno sin la supervisión adecuada, lo que, en consecuencia, les dificulta conciliar adecuadamente las demandas de la comunidad con las institucionales y los requerimientos académicos.

Concluyeron las autoras: “en respuesta a tales déficits, apreciamos un verdadero anhelo por experiencias formativas que incluyan el análisis y discusión de situaciones propias del ejercicio comunitario, así como, también, por la formación en competencias éticas específicas.” (Winkler, et al, 2012, p.9)

Propusieron entonces una lista de deberes éticos para el quehacer profesional de psicólogos/as comunitarios/as en distintos campos de acción: académico, en terreno y en su intersección, a saber:

Práctica

- Deber de conocer y respetar el sistema de valores y las estructuras sociales que operan en la comunidad.
- Deber de explicitar las condiciones de inserción en la comunidad.
- Deber de promover la participación comunitaria en todas las etapas de la intervención.
- Deber de informar a la comunidad todos los aspectos vinculados a la intervención, privilegiando los que contribuyan a la resolución de sus problemas.
- Deber de reconocer y valorar otros saberes, de otros profesionales y de miembros de la comunidad

Formación

- Deber docente de reconocer el carácter ético y político de la PC como ciencia y como profesión.
- Deber de enfatizar aspectos éticos propios de la PC.
- Deber de impartir una formación teórico-práctica.
- Deber de supervisar las prácticas estudiantiles.

Investigación

- Deber de informar a la comunidad cuando se está llevando a cabo una investigación científica.
- Deber de conocer y respetar el sistema de valores y las estructuras sociales comunitarias, integrándolas en el diseño de la investigación.
- Deber de obtener consentimiento libre e informado de los participantes y representantes de la comunidad, cuando corresponda.

- Deber de considerar resguardos especiales en el registro y divulgación de información por medio de imágenes, registros audiovisuales y formatos digitales.
- Deber de promover formas participativas de investigación.
- Deber de difundir los resultados de la investigación a la propia comunidad.
- Deber de considerar la coautoría de la comunidad en la publicación de los resultados de la investigaciones

APARTADO PRACTICO

CAPITULO 4

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

4.1 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- 1- Describir y analizar las características de la formación de grado actual de la Psicología Comunitaria en Mendoza

Objetivos específicos:

- 1-1 Describir cómo es la inclusión de la Psicología Comunitaria en las carreras de grado en Mendoza: ubicación en el plan de estudios y requisitos formales.
- 1-2 Identificar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y sus autores principales.
- 1-3 Verificar la existencia de una propuesta de Trabajo de Campo durante el cursado y describirla como tal.
- 1-4 Identificar paradigmas presentes y estrategias didácticas utilizadas.

4.2 Preguntas de investigación

¿Qué características presenta la asignatura Psicología Comunitaria en las cátedras de las Licenciaturas de Psicología en el Gran Mendoza?

¿Cuáles son los conceptos principales? ¿Qué metodologías se aplican?
¿Qué actitudes y valores se promueven? ¿Qué autores se priorizan?

¿Existe la propuesta de trabajo de campo? ¿Qué características tiene?

¿Desde qué paradigmas se transmiten los conocimientos? ¿De qué estrategias se valen?

CAPITULO 5

MÉTODO

5.1 Tipo de estudio

La presente investigación presenta un enfoque cualitativo, ya que “trata de comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, 358).

5.1.1 Alcance

Se trata de un alcance descriptivo. Dicho tipo de estudio se caracteriza por buscar especificar las propiedades y características de las personas, grupos, comunidades, procesos u objetos que se someten a análisis. Mide de manera independiente o conjunta los conceptos o variables, sin el objetivo de indicar cómo se relacionan entre éstas. (Hernández Sampieri, et. al. 2014).

En este caso, se buscará detallar aquellos rasgos característicos de la Psicología Comunitaria, particularmente en las cátedras del Gran Mendoza donde se dicta, referido a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, además de la presencia de trabajo de campo y la elección de paradigmas.

5.1.2 Diseño

El diseño será de tipo “estudio teórico”, ya que, según León y Montero (2007) se incluye en esta categoría “todo trabajo en el que no se aporten datos empíricos originales de los autores, ni se presenten nuevos análisis de datos ya recogidos o publicados [...] Es decir, se considera estudio teórico todo aquél que presenta avances teóricos, estudios de revisión, actualización, comparación y análisis crítico de teorías o modelos en un determinado campo” (p. 849)

5.2 Participantes

La muestra comprendió dos unidades de naturaleza diferentes: docentes y estudiantes participantes y documentos escritos, escogidos de manera no probabilística o dirigida, buscando un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de la investigación, sin pretender que represente a una población. (Hernández Sampieri, et al. 2014)

Las y los participantes fueron seleccionadas/os de manera homogénea, ya que las unidades seleccionadas poseían un mismo perfil o características, a fin de centrarse en el tema de la investigación. (Hernández Sampieri, et. al. 2014).

Se trató de 1 (un/a) profesor/a titular perteneciente a las cátedras de Psicología Comunitaria de la Universidad del Aconcagua, Universidad de Congreso, Universidad Católica Pontificia y Universidad de Mendoza. Además, un grupo de 5 (cinco) estudiantes que cursaron tal asignatura en los últimos 2 años, pertenecientes a dichas facultades.

Se trabajó mediante la técnica de observación de textos documentales con los programas aprobados pertenecientes a cada Universidad: de la cátedra

de Psicología Comunitaria de la Universidad del Aconcagua (año 2017); cátedra de Psicología Comunitaria de la Universidad de Congreso (año 2016); cátedra de Salud Mental Comunitaria de la Universidad de Mendoza (año 2016) y cátedra de Psicología Social y Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica Argentina (año 2017). La elección de estas -y no otras-, se basó en la denominación. Si bien existen algunas diferencias en cuanto a su nombre, todas incluyen la palabra “Comunitaria” en el mismo.

Con el fin de resguardar la identidad de las personas y las cátedras, es que tanto las/os participantes como los programas han sido denominados con letras durante el análisis de datos.

5.3 Instrumentos y materiales de evaluación

- Técnicas de recolección de la información

5.3.1 Entrevista semidirigida

Se basa en una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad para introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Se trata de un modelo de entrevista flexible, adecuado a los participantes. (Hernández Sampieri, et al. 2014)

Se tomaron 4 entrevistas, una para cada profesor/a, las cuales duraron aproximadamente 1 (una) hora. Bastó con ese número de entrevistas ya que se consideró que se llegó a la saturación de información obtenida. El clima de las mismas fue informal, relajado y en confianza. Se demostró por parte de las y el entrevistado mucho interés por la investigación y la participación en la misma.

Las preguntas fueron respondiendo a 4 ejes fundamentales para la investigación:

- 1- Aspectos formales: nombre de la asignatura, área del plan de estudios en que se encuentra, año en el que se dicta, régimen y carácter de cursado, metodología de evaluación

- 2- Contenidos conceptuales: cuáles son los conceptos principales y los autores que los sustentan
- 3- Contenidos procedimentales: qué metodologías se presentan para intervenir e investigar en Psicología Comunitaria.
- 4- Contenidos actitudinales: valores y actitudes promovidos en las/os estudiantes.
- 5- Trabajo de campo: presencia o no de trabajo de campo, características del mismo y formas de sistematización.
- 6- Paradigmas presentes: qué paradigmas sostienen y cuál es la posición ética, epistemológica, ontológica y política que mantiene la cátedra. De qué estrategias o recursos didácticos se valen para transmitirlo

El contenido de las entrevistas fue grabado y convertido a texto posteriormente para su análisis.

5.3.2 Grupo de discusión

Consiste en una reunión de un grupo pequeño o mediano de personas. Permite generar una discusión con y entre las/os participantes, y obtener de esta forma datos acerca de sus opiniones, conocimientos, representaciones, ideas, actitudes y comportamientos. (Hernández Sampieri, et al. 2014)

Se solicitó la participación voluntaria de estudiantes de cada facultad, quienes hubieran cursado la asignatura en los últimos 2 años. Se realizó un grupo de discusión, con duración de aproximadamente 1 (una) hora, y participaron 1 (un) alumno de la Universidad del Aconcagua, 1 (una) alumna de la Universidad de Congreso, 1 (un) alumno de la Universidad de Mendoza y 2 (dos) alumnas de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Se indagó acerca de su experiencia durante el cursado de la asignatura, por los contenidos que consideraron principales, cuál entendieron es el rol del psicólogo comunitario y su ámbito de actuación, si realizaron alguna

intervención durante el cursado en alguna comunidad y qué valores o actitudes adquirieron durante el cursado.

5.3.3 Observación de textos documentales

Los documentos y registros “nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales”. (Hernández Sampieri, et. al. 2014, 415)

Se acudió a los programas aprobados de cada asignatura, facilitados por las/os docentes titulares de cada cátedra.

Se indagó respecto de los objetivos de la investigación, considerándolo un primer acercamiento a la temática, ya que la entrevista fue la que aportó mayor profundidad y riqueza en cuanto a la información.

- Técnicas de registro

5.3.4 Notas y diarios de campo, grabaciones (de audio y/o video) de las entrevistas estructuradas

Los datos fueron registrados a través de notas de campo y grabaciones de las entrevistas y grupo de discusión, las cuales fueron transcritas posteriormente.

- Técnicas de análisis

5.3.5 Análisis de contenido

Consiste en una técnica “destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. (Krippendorff 1980, 20. Citado en Porta y Silva, 2003, 8). Como tal, permite

investigar acerca de la naturaleza del discurso humano, expresado tanto de manera oral, ícono, gestual, etc. y de cualquier número de personas (una persona, diálogo, grupo).

Tras determinar los objetivos y seleccionar los elementos a estudiar, se procede a definir unidades de análisis, en esta investigación, de registro, para luego proceder a la categorización. En este caso, la conformación de categorías se dio previo y durante el análisis.

5.3.6 Atlas.ti

Se trata de un software para el análisis cualitativo de datos. Desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín por Thomas Muhr, permite segmentar datos en unidades de significado; codificar datos y construir teoría, es decir, relacionar conceptos, categorías y temas. Los datos se agregan a través de los documentos primarios y con el apoyo del programa se los codifica de acuerdo con el esquema que se haya diseñado. Las reglas de codificación las establece el investigador. (Hernández Sampieri, et. al. 2014)

5.4 Procedimiento

Se comenzó contactando a las autoridades pertinentes de cada Universidad, con el fin de informar acerca de la investigación y solicitar permiso para trabajar con las/os profesores, estudiantes y programas. Para esto, se realizaron “Cartas de Intención” contenedoras de la información principal de la investigación. Fueron entregadas en las facultades y tras obtener el permiso, se inició accediendo a los programas, los cuales fueron cedidos por las/os mismas/os docentes, contactadas/os previamente.

Luego se coordinó con las/os mismas/os para hacer la toma de entrevistas, las cuales se llevaron a cabo luego de que firmaran el consentimiento informado. Las entrevistas fueron realizadas según la comodidad de las/el participante; dos se realizaron en las casas de las profesionales, otras dos en las facultades donde trabajan. En las mismas se profundizó sobre el contenido del programa y se consultó sobre algunos datos y relatos de interés a la investigación que los programas no mencionan.

Finalmente, se acordó una fecha y horario con las/os participantes del grupo de discusión. El mismo se llevó a cabo en las instalaciones de la Cámara Gessel cedida por la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. Se comenzó informando acerca de la investigación y firmando un consentimiento informado de manera individual.

Tanto el material recogido en las entrevistas como en el grupo de discusión fue registrado con una grabadora, que luego fue desgravado para su análisis. Se tomaron un total de 4 entrevistas y un grupo de discusión, ya que se consideró que se alcanzó la saturación teórica.

Los datos fueron transcritos a un procesador de texto, y cargados posteriormente al programa "Atlas.ti" a modo de facilitar la tarea de análisis.

El utilizó la técnica de "Análisis del contenido" organizando la información de manera objetiva y logrando una síntesis en la presentación de los datos.

La información fue segmentada en las categorías guiadas por los ejes aplicados en las entrevistas y el grupo de discusión, generando luego subcategorías que permitieron preparar la información para su posterior estudio y discusión.

Finalmente se elaboró un informe del análisis realizado, junto con la presentación de los resultados obtenidos. La información será socializada ante Tribunal, donde se invitará también a las/los participantes para que puedan conocer los resultados.

CAPITULO 6

ANALISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados del análisis de contenido de los datos recogidos. La información está organizada en cinco meta-categorías: Aspectos formales (AFOR), Contenidos curriculares (COCU), Trabajo de campo (TCAM) y Paradigmas (PARA). cuyos códigos y definiciones se enuncian a continuación:

Tabla 1. Códigos y definiciones conceptuales de cada Meta-categoría

Código	Definición de la Meta categoría
AFOR	Aspectos formales: Refiere a datos básicos que caracterizan a una asignatura y se presentan a modo de “requisitos formales”. Son generales a todas las facultades.
COCU	Contenidos curriculares: Expone los principales contenidos conceptuales (saber qué), contenidos procedimentales (saber cómo) y los contenidos actitudinales (valores y principios) promovidos por la cátedra. Además, qué autores sustentas dichos contenidos.
PARA	Paradigmas: Refiere al paradigma utilizado y las dimensiones en PC: posicionamiento ético, político, epistemológico, ontológico y metodológico. Incluye además la forma en que se expresan a través de los recursos didácticos utilizados.
TCAM	Trabajo de campo: Alude a la instancia de prácticas durante el cursado de la asignatura y sus características principales.
OTRO	Otros: Presenta información relevante para el estudio que si bien aparece en otras categorías, resulta interesante analizarla aisladamente.

Cada una de estas meta-categorías se encuentra dividida a su vez en categorías, las cuales fueron diseñadas previamente y se terminaron de corroborar –en algunos casos se modificaron- en el discurso de cada

participante y las entrevistas. Fueron trabajados en base a los objetivos de la investigación. Se presentan a continuación, junto con su definición.

Tabla 2. Códigos y definiciones conceptuales de cada categoría

Código de meta categoría	Código de categoría	Definición de categoría
AFOR Aspectos formales	Añc	Año en que se dicta Ubicación dentro del plan de estudios
	Rcc	Régimen y carácter de cursado Refiere a la extensión del cursado y su obligatoriedad o no
	Anc	Antigüedad de la cátedra Expresa los años que lleva la cátedra y su organización
	Ram	Requisitos para aprobar la materia Exigencias a cumplir por el/la alumna para la acreditación del cursado de la materia
COCU Contenidos curriculares	Ccon	Contenidos conceptuales Principales conceptos expresados en unidades temáticas
	Cpro	Contenidos procedimentales Refiere a los métodos y técnicas presentadas para intervenir e investigar en Psicología Comunitaria, además de la metodología utilizada en clase.
	Cact	Contenidos actitudinales Da cuenta de los valores principios y normas que se espera los/las estudiantes adquieran
	Aupr	Autores principales Menciona los autores que respaldan los contenidos
PARA Paradigmas	Pars	Paradigmas utilizados Menciona aquellos de los que se valen para el dictado de la asignatura
	Ppdc	Posicionamiento paradigmático de la cátedra Refiere a la concepción ética, epistemológica, política, ontológica y metodológica de la cátedra

	Etpa	Estrategias didácticas utilizadas Recursos utilizados en el dictado de clases
TCAM Trabajo de campo	Tcam	Trabajo de campo Experiencias prácticas fuera del cursado y sus características principales respecto los objetivos, metodología y forma de evaluación propios de esta propuesta.
OTRO Otros	Parc	Particularidad de la cátedra Indica aquellos rasgos que las/os estudiantes consideran que caracterizaron al cursado de la materia.

A continuación se proponen los resultados obtenidos por cada categoría descripta. Se harán comentarios y afirmaciones sobre el contenido y la temática de cada una, acompañados con viñetas extraídas de las entrevistas, las cuales servirán de apoyo y fundamento a la idea expresada. Además, se extraen fragmentos de los programas de las asignaturas que aportan también información relevante para el estudio.

Se mantendrá el lenguaje coloquial de las mismas, omitiendo cualquier contenido que dé cuenta de la identidad de cada participante, protegiendo así el secreto profesional manifestado en el consentimiento informado.

6. 1 Aspectos formales

6.1.1 Año en que se dicta

La materia se encuentra ubicada en distintos años según el plan de estudios de cada facultad. Estos son: 2° año, 3° año, 4° año y 5° año.

6.1.2 Régimen y carácter de cursado

El total de las facultades sostienen la asignatura con un régimen de cursado semestral.

A su vez, en todas las facultades la asignatura presenta un carácter de cursado obligatorio.

6.1.3 Antigüedad de la cátedra

La asignatura “Psicología Comunitaria” (o afines) es relativamente nueva en la mayoría de las facultades. Su aparición se da a partir de las evaluaciones para acreditación de las carreras por parte de la CONEAU en la mayoría de ellas. La denominación en algunos casos ha ido cambiando, dando cuenta de los procesos atravesados por las cátedras.

Es el caso de una:

A: *“Es una materia dentro de la carrera, en esa facultad, relativamente nueva. Porque antiguamente, hasta el 2011 más o menos... 2010, 2011, existía como la práctica, vos la podías hacer en psicología... no, la tenías que hacer porque era obligatoria, como las otras, todas las prácticas eran obligatorias, en psicología comunitaria, pero no existía la materia teórica; entonces era una situación muy extraña en donde los alumnos que iban a hacer la práctica tenían como cuatro clases súper resumidas de la idea de la psicología comunitaria y después tenían la... hacían su práctica.”*

“Con el cambio de programa en el marco también de la acreditación de la carrera de CONEAU, se crea la teoría”

“Se crea la materia obligatoria así en 3º año. Entonces después bueno en quinto ya seguían teniendo las prácticas pero ya habiendo cursado, como es lógico, una materia teórica al respecto.”

En otra facultad el cambio de plan generó grandes cambios porque hasta ese momento la carrera duraba 4 años y la asignatura no existía como tal, sino que estaba incluida en la práctica profesional, la cual era opcional.

B: *“La materia era Salud Preventivo Comunitario... en 2010 se hace propuesta de cambio de plan y en 2011 ese cambio de plan que implicaba a toda la carrera, se implementa y dentro de ese cambio de plan hay un cambio no solamente en la asignación del nombre de la materia (Salud Mental Comunitaria), sino en relación a los contenidos.”*

(Anteriormente) *“Estaba pensada como una materia en gestión de la salud positiva, de esa visión salubrista. Y pensando solamente en categorías desde la salud mental. Una de las discusiones que está en tensión en estos momentos digamos, a nivel de cátedra y a nivel con el equipo, es un poco la restricción que se nos presenta con el concepto de salud mental comunitaria, pensando en esto que hablábamos hace rato, de la salud en las comunidades como también formas de proteger, de defender y de luchar por la adquisición de derechos de las personas y de los pueblos. [...] el pensar en la gestión de la salud a pensar en las prácticas comunitarias, como lógicas diferentes. La gestión tiene una verticalidad y unos lineamientos políticos determinados y la defensa de la salud tiene otro. Esa es un poco la discusión.”*

Ocurre similar en otra facultad, la carrera se crea en el año 2005 y a partir del 2013 se implementa un nuevo plan que modifica el nombre y los contenidos de esta materia:

D: *“No se ha llamado así siempre, cambió, era Psicología Social e Institucional, en el plan del 2005, y la otra materia correlativa era Psicología de la Familia y*

la Comunidad, que era de 3º. Psicología Social e Institucional estaba en 2º. Yo estaba en las dos pero a cargo de esta [...] Entonces cuando cambia el plan, cambian los contenidos y se cruzan, eso fue lo que pasó, entonces pasó a ser Psicología Social y Comunitaria, y la otra Familia e Instituciones. [...] Pero esto claro, desde el 2013 que es Social y Comunitaria, entonces también seguimos aprendiendo a ver que lo institucional desapareciera en la materia e incluir lo comunitario”

A diferencia de las ya mencionadas y relativamente nuevas facultades, existe otra que surge en el año 1965 y agrega Psicología Comunitaria en el '86.

C: *“Con el nombre Psicología Comunitaria desde el '99. Antes, desde el '93 se llamó Psicología Preventiva y Comunitaria y anteriormente se llamó Psicohigiene y Psicoprofilaxis, que estaba en el plan '86. Se tomaban los preceptos de José Bleger”*

“Fue muy interesante porque fue toda una apertura hacia lo que eran las líneas de los nuevos ejes en salud, que era de ya no lo asistencial sino lo preventivo tirando a lo promocional, no ya el paciente individuo sino el grupo incluida la familia, no ya lo hospitalario sino yendo hacia lo que es los centro de salud y las unidades específicamente de los barrios, y cómo eso se iba llevando más hacia lo comunitario”

“Entonces de ahí en más como que le fuimos implementando más material desde éstos cursos de salud mental y ya directamente quedó todo lo que era el contenido de Salud Mental [...]. Bueno, y desde que empecé a trabajar en la facultad, implementé el tema del trabajo de campo hecho por los alumnos en grupos de... en aquel momento creo que podían ser hasta 5 alumnos.”

“Creo que '92 '93, presentamos unos cursos optativos que tenían que ver con el sistema de salud, profundizamos sobre la promoción de la salud también, y había otro tema más que ahora no lo tengo presente; y en función de eso

fuimos trabajando no es cierto, profundizando distintos temas e íbamos cambiando el programa, también con la bibliografía que ellas iban incorporando y aportando.”

6.1.4. Requisitos para aprobar la materia

En lo que respecta a la estructura formal de la evaluación durante el cursado de la materia y su finalización, todas las cátedras coinciden, ya que son instancias que aplican a todas las materias en todas las carreras. En todas las facultades se considera la evaluación como un proceso de aprendizaje.

Estas instancias evaluativas son, en general, trabajos prácticos en todas las unidades temáticas, uno o dos parciales durante el cursado y un examen final que acredite la aprobación total de la asignatura.

Lo que varía en los diferentes casos es su estructura o la forma de llevarlo a cabo:

P1: *“Prácticos de Enseñanza y Prácticos de Evaluación, en los cuales se incluye un Trabajo de Campo que consiste en: Primeros contactos con la comunidad e identificación de necesidades y recursos.”*

P3: *“Investigación: Acerca de programas sociales vigentes nacionales y provinciales. Entrevistas a beneficiarios de programas sociales. Informes escritos: Análisis e interpretación de entrevistas e investigación de programas sociales vigentes.”*

A: *“Nosotros pedimos asistencia, porque muchas de las cosas las trabajamos ahí realmente, entonces nos interesa que estén, al contrario de otras materias, eso sí para nosotros es importante, que vayan y estén.”*

En una de las facultades las prácticas profesionales son obligatorias para todas las áreas, por lo que durante el cursado de Psicología Comunitaria, se realiza un trabajo integrador que prepara para las prácticas:

B: *“Hacen un esbozo del pre examen, un análisis preliminar de lo que van a hacer como diagnóstico comunitario en su práctica.”*

En la facultad donde se realiza trabajo de campo se da la posibilidad de cumplir algunos requisitos, como aprobar prácticos y parciales con una nota mínima, asistencia, y realizar un coloquio final con integración teórico práctica, para poder promocionar la materia.

El exámen final en todos los casos es oral, ante tribunal, y en el caso en que sean muchas/os estudiantes, se rinde escrito. En general comienzan con un tema previamente preparado y luego se van haciendo preguntas de algunos puntos del programa.

En la mayoría de los casos se hace referencia a experiencias particulares con alguna comunidad, o alguna noticia o acontecimiento que permita articular con la teoría.

C: *“Lo que sí se ha modificado como método de evaluación final, es que ya no es a través de una película, o sea no cualquier opción, sino un proyecto específicamente, y lo que se busca, es que se vea más bien cercano, o sea que sea de Mendoza, o que se esté implementando, y poder hablarlo desde una crítica constructiva.”*

6.2 Contenidos Curriculares

6.2.1 Contenidos conceptuales

En general, la mayoría de los programas, los relatos de las/los profesoras/es y por parte de las/os estudiantes, coincidieron en los ejes temáticos y contenidos trabajados durante el cursado. Se consultó acerca de las unidades, además de hacer repaso por los temas y subtemas de cada programa. Se citarán aquellos que se repitieron con mayor frecuencia.

A: *“La primera (unidad) es como introductoria, historia, los conceptos básicos; la segunda es como más conceptos que tienen que ver con poder, participación, liderazgo, ciudadanía, o sea los conceptos más propios de la psicología y la tercera ya es el método y la cuarta ya incluye cosas de la salud pública.”*

B: *“Con respecto a los temas, sumamos Stolkiner, salud colectiva, en epidemiología sumamos algo de epidemiología crítica, paradigma de derechos. Si bien veníamos trabajando en enfoque de derechos, este año vinculamos las tendencias de lo médico hegemónico en relación al paradigma tutelar en el derecho, y la perspectiva de derechos humanos como herramienta de la salud colectiva.”*

“Se incorpora estado, se reordenan los temas también, ya no empezamos por salud.”

“Educación popular. Interseccionalidad lo sumamos ahora”

C: *“Derechos Humanos, educación para la salud, todo lo que tiene que ver con esas políticas, anteproyecto, cambios sociales, promoción de la salud, apoyo social, sistema de redes, matriz de necesidades.”*

En una de las facultades algunas unidades varían más:

D: *“Fundamentos biológicos en principio, niveles de integración de Bleger, psicología de las masas, internalización de la ley, intervención en crisis y la gestión de riesgo”*

El grupo de estudiantes, en general, coincidió en que los conceptos fundamentales de la asignatura fueron:

E: *“Poder, comunidad, salud es uno de los principales. Procesos de salud enfermedad. Movimientos y tratados mundiales y americanos sobre todo. Interseccionalidad”*

G: *“Si, comunidades, poder, fortalecimiento, salud colectiva, liderazgo, redes, calidad de vida”.*

F: *“Transdisciplina, IAP, horizontalidad, APS, intervención en crisis, Ley de Salud Mental, Derechos humanos, procesos psicosociales, necesidades”.*

Si bien hay una de las facultades en la que estas temáticas no se trabajan dentro de la asignatura, las estudiantes pertenecientes a la misma afirman que son contenidos vistos en otras materias.

I: *“Claro, nosotros tenemos Salud y Salud Pública y Comunitaria y Social. Muchos conceptos que ustedes vieron en Comunitaria nosotros los vimos en Salud; epidemiología lo vimos en salud, redes lo vimos en salud.”*

6.2.2 Contenidos procedimentales

Como metodología de aplicación de la Psicología Comunitaria en la mayor parte de las facultades se enseña la Investigación Acción Participativa (IAP).

P1: *“Las metodologías cualitativas y, fundamentalmente, la Investigación Acción Participativa, se convierten en la columna vertebral en la que se basa el Trabajo de Campo y en la que se articula la praxis propuesta en la cátedra”.*

Y además también se exponen:

B: *“los procesos psicosociales de la psicología comunitaria, como método de interpelación de saberes, desnaturalización, problematización. El análisis y la creación de mapeo colectivo”*

Además, en una de ellas se enseñan aportes y técnicas desde la epidemiología crítica y la educación popular.

Con respecto a las habilidades que se promueve en las/os estudiantes se encuentra que en todas las cátedras se parte del rescate de las ideas previas de las/os mismas/os, para que a partir de sus propias destrezas, puedan incorporar nuevas propuestas de cada cátedra.

P3: *“El abordaje parte del rescate de ideas previas, la exposición abierta y dialogada a cargo del profesor, principalmente preguntas, planteo de situaciones problemáticas, de estudio de casos, para que los alumnos, a la manera del psicólogo, encuentren diferentes alternativas de resolución de acuerdo con el enfoque con el que elijan identificarse, desarrollando las capacidades de observación, análisis, síntesis, para fortalecer el juicio crítico y para que alumnos y profesores se planteen reformular sus ideas en un marco conceptual más complejo, ponerlas en tensión, presentar contraejemplos,*

buscar causalidades que no son evidentes, definir un eje conceptual para construir una trama explicativa.”

Se insiste en el trabajo en grupo, siguiendo la propuesta del accionar del/la psicólogo/a comunitario/a:

A: *“El trabajar en grupo nos parece fundamental porque en la psicología comunitaria [...] vos trabajas siempre interdisciplinariamente, intersectorialmente, trabajas con la comunidad y entonces si no podes trabajar con gente de tu propia área, de tu propia disciplina, después difícilmente vas a poder trabajar en comunidad, entonces no es sólo “ah bueno, por una cuestión didáctica” digamos, tiene que ver también con la posibilidad de después trabajar en equipos.”*

6.2.3 Contenidos actitudinales

En todas las facultades se desarrolla el análisis crítico de la realidad social, se reconoce el compromiso ético del/la psicólogo/a y se promueve la capacidad para valorar y respetar la diversidad, es decir, se busca que el/la estudiante amplíe la mirada de la formación profesional hacia áreas de lo social, lo político, lo cultural.

B: *“Interpelar los saberes desde el pensamiento crítico, básicamente como espacio que sea, digamos, que el saber sea construido y que puedan mirarse en recorrido digamos, eso como que... [...] hay un saber que se pone a circular y que se puede ver también en los procesos que hacen digamos, hay mucha ruptura, es una cátedra que genera crisis, es muy loco pero genera crisis.”*

En dos de las entrevistas a profesores/as se destacó la necesidad de instar a los alumnos a que tomen posición respecto de lo que ocurre en el espacio social, partiendo de esta lectura crítica del contexto.

B: *“Y el hacerse cargo, decir “bueno, yo estoy parado en mi posición epistémica, mi posición política y bueno, soy eso”, somos esto que hacemos y eso lo tratamos de poner a andar todo el tiempo porque también entendemos que es la única manera que tenemos de pensarnos y que los chicos se piensen, y que los estudiantes se piensen también como estudiantes, son parte de un proceso social y si no nos hacemos cargo juntos estamos perdiendo digamos.”*

C: *“Se intenta... porque una de las cosas que uno se plantea, es el tema de que uno, en el ser modelo está la implementación justamente de estas características, pero por ahí se nos cuele todo lo hegemónico, que hemos venido necesitando también tener para poder sostener una estructura, porque si no es como que se va... para que haya respeto, también es importante determinadas normas, por eso en determinado momento se plantearon las normas de convivencia, que serían no como convivencia, sino como las características de derechos y obligaciones que se tienen desde el primer momento para el resto de cursado.”*

Con respecto a esto, en el grupo de discusión las/los estudiantes refirieron que durante el transcurso del cursado aprendieron la importancia de incluir el saber popular dentro del trabajo con la comunidad, siguiendo la propuesta de la transdisciplina. Refirieron haber adquirido apertura y amplitud, flexibilidad. Remarcan la importancia de mantener una escucha atenta para trabajar con lo que la comunidad refiere como necesidad sentida.

F: *“Escuchar todas las voces”*

“Durante 5 años de cursado te planteaban que el psicólogo tienen las respuestas, tiene la verdad, y de repente viene el profesor de comunitaria y te

dice “anda al barrio y escucha a la vecina que vende flores, porque hay una vecina que vende flores que es la que tiene la respuesta”.

Mencionaron también el hecho de mantener siempre una posición activa respecto de la comunidad y sus problemáticas.

G: *“No pensar que va a esperar que llegue mágicamente un motivo de consulta para abordar un tema específico, sino mantener siempre esa actitud activa, interesada con respecto a la problemática”.*

Además, la necesidad de problematizar- se en las prácticas y en los discursos, como modo de evidenciar cómo opera el poder en cada situación.

E: *“Eso de distinguir bien claro la verdad de los relatos, incluso los propios relatos, de problematizarlos, de leer los juegos de poder, o de estar atentos de que siempre hay juegos de poder, y bueno, y de que hay prácticas que con todo el amor del mundo pueden ser dañinas a los procesos comunitarios cuando vos mismo estás haciendo las cosas que el otro tendría que hacer por sí mismo para... si no estás haciendo un medio asistencialismo”*

“También el tema de mirar con crítica algunas cosas, desde lo epidemiológico, que tiene... que a veces hay cuestiones que grupos de poder van llevando a que ciertas cosas sean importantes al analizar los procesos de salud enfermedad y otras no, o que se relativizan ciertas problemáticas que son muy sentidas y muy reales, y se ponen en juego otras, o se ponen en la mesa de discusión otras que quizá no... bueno ser más críticos en ese sentido”.

6.2.4 Autores/as principales

Todo el grupo de profesionales entrevistados afirman revisar año a año la literatura que referencia a la cátedra y aseguran, en un ejercicio de problematización, diálogo y debate, ir actualizando la bibliografía.

Sumado a las referencias bibliográficas obligatorias expuestas en los programas, aquellos autores que resaltan debido a la frecuencia con que han sido citados en general a todas las cátedras son:

- Enrique Saforcada
- Maritza Montero
- Jorge Castella Sarriera
- Antonio Lapalma
- Saúl Ignacio Fuks
- Mirta Videla
- María Fernanda Solís
- Agustín Sánchez Vidal
- Martín de Lellis
- Elina Dabas
- Manfred Max Neef
- Ezequiel Ander Egg

Se utilizan también documentos extraídos de organismos tales como:

- Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación
- Organización Mundial de la Salud.
- Informe sobre Desarrollo Humano
- Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud.

A: *“Maritza Montero es la autora más importante por el tema de... bueno, por el tema esto de que ella sistematiza digamos todo el conocimiento de la psicología comunitaria y entonces... es la autora principal.”*

Además la mayoría incluye en sus programas textos mendocinos, y varios trabajos de su autoría, compartidos en las distintas cátedras.

A: *“Pero un intento como de agregar algo más local digamos de también lo que se estaba haciendo acá.”*

6.3 Paradigmas

6.3.1 Paradigmas utilizados

Se encontró que todas las cátedras trabajan con paradigmas algo similares, orientados a la misma línea de trabajo. Cabe destacar que la mayoría de docentes expresó el deseo y la puesta en práctica de procesos de problematización y crecimiento en relación a la propuesta de paradigmas, lejos de estancarse en una opción. A continuación se exponen recortes de lo manifestado por docentes, y lo explicitado en algunos programas. Cabe aclarar que no todos cumplen los requisitos para considerarse “paradigma” y se los concibe como “enfoques o perspectivas”, igualmente influyentes en el dictado de clases.

A: *“Nosotros siempre hemos dado, inclusive actualmente, el paradigma ecológico es decir, leíamos los fenómenos psicosociales desde una lectura del paradigma ecológico. Este tema todavía lo damos pero cada vez nos estamos desprendiendo más del paradigma ecológico para ir a un paradigma de este, de la salud comunitaria y de la determinación social de la salud.”*

B: *“La primer propuesta que hace la cátedra en relación a la revisión de los paradigmas posibles desde los cuales se mira la salud, esta primera gran comparación entre un paradigma individual restrictivo y social expansivo, principalmente desde la propuesta que hace Saforcada.”*

“En una primera instancia como contra-hegemónica poder pensar el paradigma social expansivo. Creo que como en esa comparación, empezamos como a ver la necesidad como de complejizarnos, no podíamos mirar la salud solamente desde estos dos polos entonces empezamos a pensar en el paradigma ecológico...”

(Finalmente) *“Veníamos trabajando más el paradigma de la salud comunitaria digamos y después empezamos a interiorizarnos en esto de la salud colectiva.”*

Entonces, los paradigmas y enfoques más utilizados para pensar y transmitir la psicología comunitaria son:

- Paradigma latinoamericano de la transformación crítica de la realidad
- Paradigma social expansivo
- Enfoque de derechos humanos
- Perspectiva de género
- Interseccionalidad
- Epidemiología crítica
- Salud integral
- Paradigma ecológico
- Constructivismo
- Paso de lo multidisciplinar a los transdisciplinar
- Énfasis en lo preventivo
- Énfasis en la descentralización

6.3.2 Posicionamiento paradigmático de la cátedra

Se indagó respecto del posicionamiento ético, político, epistemológico, metodológico y ontológico de la cátedra, con el fin de comprender qué se transmite respecto del compromiso ético con las comunidades, cómo se entiende al Otro, al saber.

Tres de las cuatro cátedras coincidieron insistentemente en que son aspectos muy presentes a la hora de dictar las clases y sus contenidos ya que en cierta forma guían su trabajo.

Con respecto a la posición epistemológica, metodológica y política:

B: *“Hay como dos posibles miradas en relación a lo epistemológico. Primero estrictamente al contenido teórico, que es lo que nosotros abrazamos o entendemos que es necesario que la cátedra dicte o no dicte, o se ponga en discusión, pero también lo epistemológico en tanto cómo se lo mira o se entiende al estudiante, en esta cuestión de que... en esto, en ir pensando contenidos, temáticas que hacen a poder pensar a la salud, la propuesta desde el vamos, desde lo pedagógico, es que los y las estudiantes tomen participación, entonces como que todo el tiempo estamos instando o provocando a esa participación.”*

“Esa es la posición política también de la cátedra”

“Esa mirada de lo colectivo en la misma propuesta pedagógica es fuerte, de hecho que hablamos de co-visión y no de supervisión. O sea, hay una propuesta de entender las relaciones de esa manera, una manera más horizontal, pero que es un desafío también como dice ella porque cuesta también que a veces entiendan ese lugar. Va, a veces hasta las críticas, como siempre pedimos ese feed-back después de cómo han pasado, transitado el proceso de cursado, y a veces te encontrás que te están pidiendo la cuestión

más ordenada y esquemática, “no, decime lo que va en la clase, lo que tengo que estudiar y rendir y listo”.”

C: *“Por eso en determinado momento se plantearon las normas de convivencia, que serían no como convivencia, sino como las características de derechos y obligaciones que se tienen desde el primer momento para el resto de cursado.”*

Con respecto a lo ontológico:

C: *“Desde lo ontológico es el ser integral”*

Y en relación a la ética:

A: *“La cuestión ética tiene que ver con esto del compromiso social ¿no?, y la búsqueda de justicia y bienestar y de transformación social digamos, ese es el compromiso ético, que nosotros lo transmitimos, lo tratamos de transmitir en la clase”*

“El tema de empujar desde la cátedra a que tengan que tomar una posición en relación a lo que ocurre, digamos en la realidad. Tiene que ver con la postura ética para nosotras del compromiso social de los psicólogos con la comunidad en donde trabajan y viven”.

En el caso de la facultad restante se plantea otra cuestión ya que tienen algunos condicionantes propios de la facultad, que si bien no limitan o impiden dictar contenidos –las/os profesionales tienen libertad de cátedra- de alguna forma determinan algunos lineamientos. Sin embargo, la docente entrevistada asegura tener una mirada muy científicista de la psicología, y eso es lo que promueve

D: *“Tengo libertad de cátedra y nunca he sido cuestionada, de todas maneras yo te digo, yo me ubico donde estoy, pero también esta mirada de que la*

psicología es una ciencia, y esta mirada mía también de que si vos me decís, de dónde me posiciono, yo les muestro distintos autores y cuál es la cuestión, yo les digo este autor dice esto, este otro dice esto, o sea, yo trato de... si yo les diera o les transmitiera mi posicionamiento ético creo que no estoy siendo científica, no les estoy dando la posibilidad a ellos, no los estoy tratando como adultos, entonces siempre he tenido ese cuidado, y lo tengo en cada uno de los lugares donde voy a dar clases.”

“Es un poco mi visión, de decir, bueno, está sucediendo este hecho ¿desde qué autor lo podemos ver? O veámoslo de distintos autores y vemos qué vemos.”

“De todas maneras los alumnos preguntan acerca de todos los temas y tampoco tenemos alumnos que podamos decir que no se pregunten, que sean dogmáticos”.

6.3.3 Estrategias didácticas utilizadas

Todas/os los profesores coincidieron en la mayoría de los recursos utilizados, estos son: libros de texto, discusiones grupales, documentales, análisis de casos, revisión de artículos, noticias periodísticas actuales, dinámicas de animación sociocultural, rol playing. En la mayoría de los casos, esto se ve atravesado por lo participativo, crucial en la posición epistemológica que propone la Psicología Comunitaria.

A: *“Usamos muchas técnicas participativas porque además les pedimos que las vayan registrando digamos, entonces usamos y después analizamos por ejemplo, para qué población sería adecuada la técnica, para que temática, si es de rompe-hielo o análisis, o de esto... entonces les pedimos que vayan haciendo un registro de eso.”*

“Pasaba que después llegaban a la práctica y les faltaba como herramientas concretas, entonces dijimos bueno, en la teoría trabajemos también estas cuestiones para que después en la práctica se sientan como más confiados para aplicar técnicas y estas cosas.”

“Son menos las exposiciones así, las clases magistrales digamos, en general. Y si son magistrales igual son muy discutidas.”

B: *“La horizontalidad y a la construcción, generalmente preparamos las clases en pares o tríos, pero siempre son dialogadas, dialógicas. Como que el movimiento es constante y la construcción también, por eso tampoco hay definiciones, generalmente no es que traemos... Si llegamos a traer alguna definición o algún concepto es para discutirlo y re-pensarlo”*

En la cátedra en la que se realizan prácticas durante el cursado, se propone:

P1: *“Psicología Comunitaria como subdisciplina de investigación y acción recursiva demanda una estrategia coherente con la epistemología de la cual surge. Por ello, se trabajará con las alumnas y los alumnos la permanente búsqueda activa y construcción de saber de manera participativa”.*

“Co-Visión de los pasos realizados en la iniciación, elaboración, desarrollo y conclusiones de un Trabajo de Campo de Psicología comunitaria”.

“Desarrollo del rol del futuro psicólogo a través de la reflexión de la tarea y resolución de las dificultades que se presenten.”

6.4 Trabajo de Campo

6.4.1 Trabajo de campo

En algún momento la mayor parte de las cátedras ofrecían la propuesta de un trabajo de campo que articule la teoría con la práctica.

En una facultad consistía en una experiencia corta en una comunidad, realizando observación participante y entrevista participativa con miembros de esa comunidad, elaborando posteriormente un informe acerca de lo trabajado. Resultaba una experiencia positiva ya que

A: *“estaba genial porque muchas de las cosas que discutíamos las dábamos por obvias, por ejemplo, el tema de que la comunidad es preexistente a la llegada de los investigadores o interventores sociales. Entonces llegábamos por ejemplo (a la comunidad) que tiene como 15 años de funcionamiento, experiencias comunitarias, hacen un montón de cosas podrían enseñar trabajo en comunidades de arriba a abajo, y decían: “ah bueno nosotros podríamos ayudarlos con esto” y nadie preguntaba qué hicieron, qué solución encontraron, por qué lo hicieron de esta manera, cuál es... [...] todo de buena voluntad, pero entonces después trabajamos estas cuestiones y decíamos, bueno, por un lado la preexistencia de la comunidad, en la práctica te olvidas, por otro lado la cuestión de esto del asistencialismo de alguna manera, o sea como que en la teoría todos estábamos de acuerdo y es obvio pero después en la práctica vuelves a caer en prácticas de eso, entonces estaba buenísimo eso.”*

Entre las razones por las que actualmente no se lleva a cabo:

A: *“Este año no vamos a hacer nada así extra, porque nos implica muchísima coordinación, tiempo, esfuerzo, y ya estamos poniendo un montón de cosas extras a lo que la universidad nos reditúa, entonces bueno este año dijimos,*

como estábamos muy complicadas, dijimos empecemos a recortar desde donde se pueda recortar para que no sea algo insostenible para nosotras, así que la actividad práctica no se va a hacer. De todos modos con los prácticos ya cumplimos la obligación práctica de la materia.”

Sin embargo, planteó la intención de retomar la actividad si se modifican las condiciones.

En otra universidad tuvieron la experiencia de práctica en la teoría a través de un pedido emitido desde la facultad, que se sostuvo durante un año y posteriormente se dio de baja, por motivos ajenos a la cátedra.

B: *“y en el caso del 2016 fue la única experiencia que tuvimos de prácticas en la teoría, que ellos tuvieron un acercamiento a terreno, entonces ese año reordenamos los temas para poder acompañar el proceso de práctica, porque los chicos se iban a (la comunidad) por tres días, en grupos de a tres, entonces íbamos... fue como un año bastante especial, íbamos viendo los temas en función de lo que ellos iban trayendo y acompañando los procesos”.*

No es el caso de otra facultad, donde las prácticas acompañan el cursado de la teoría desde el inicio de la cátedra. Se denomina “trabajo de campo”. Tanto la docente entrevistada, un alumno perteneciente a la facultad y el programa de la asignatura señalan que consiste en:

F: *“Nos hacían juntarnos en grupos de 3 o 4 e ir a una comunidad, nos ponían un número de 3 veces y hacer los primeros pasos de la investigación acción participativa, más que nada familiarización y diagnóstico, más que nada eso, si te daba para hacer un poquito más, bien, sino bueno con eso bastaba. Eso era lo que hacíamos puertas fuera de la facu, puertas adentro teníamos 2 horas de co-visión, que nos dividían al curso en 3 grupos porque teníamos 3 profes y cada profe se quedaba con 4 o 5 grupitos y les hacía un seguimiento de qué intervención hacer, cómo seguir, que no, que sí, y lo que estaba muy bueno era que las profes todo el tiempo nos preguntaban a nosotros qué opinábamos del*

otro grupo, que creíamos nosotros que al otro grupo le convenía hacer, que no, volviendo a la coherencia en la participación.”

Se busca “ponerse en el rol de psicólogo/a”, y articular no sólo con teoría aprendida en el transcurso del cursado de la materia, sino con aquellas temáticas que sean acordes al trabajo de campo en cada situación.

C: *“Sí, siempre fue el mismo, siempre fue el marco teórico y la parte práctica. En el marco teórico los conceptos básicos utilizados dentro del trabajo de campo, donde era no solamente la psicología comunitaria, sino también qué es lo que tuvieron que estudiar o rever de distintas temáticas como por ejemplo discapacidad, los que trabajaron en un lugar de discapacidad, sobre el tema de psicología del desarrollo los que trabajaron en un jardín maternal, o sea, todos los elementos que tenían que ver con las temáticas que tomabas.”*

Los trabajos se presentan al finalizar el cursado con un informe teórico práctico del proceso realizado, con inclusión de lo afectivo. Se expone luego de manera creativa al resto del curso.

En la universidad restante no se hace experiencia de práctica, ya que la ubicación en el plan de estudios no se lo permite. Sin embargo, el interés por tener un acercamiento al terreno está presente:

D: *“Lo que hemos estado haciendo ha sido analizar programas sociales, incluso haciendo entrevistas a beneficiarios de programas sociales y también contextualizarlo digamos, desde un modelo ecológico, a ver desde dónde sale ese programa, qué organismos provinciales, nacionales y supranacionales están implicados, para que tengan esa mirada de que por ahí se dice “bueno, esta persona está recibiendo un programa social” y bueno que se vea en contexto, por eso lo que te digo. Este año lo vamos a cambiar, lo estamos charlando con el profesor, como una observación de una situación grupal donde ellos puedan hacer un análisis in situ, pero ellos no pueden hacer intervenciones todavía, ese es el tema”.*

6.5 Otros

6.5.1 Particularidad de la cátedra

Dicho apartado representa la opinión del grupo de discusión de alumnos, quienes expusieron aquellas características que consideraron propias de la asignatura al momento del cursado.

En general, la primera experiencia y la que más impacto generó fue el nivel de participación propuesto por los equipos docentes, dando lugar a que la/el estudiante pudiera dar su opinión y mirada respecto de los distintos temas trabajados. Acompañó a esto la realización de varias técnicas, de carácter participativo, que hicieron al cursado mucho más dinámico.

Ejemplo de esto fue, en una de las facultades, un acuerdo de convivencia realizado al principio de año donde se establecen las normas que regirán tanto para alumnos como docentes durante el transcurso del cursado:

F: *“las profesoras plantearon un acuerdo pedagógico de convivencia, que lo armamos entre todos ahí en el momento, cosas muy básicas como el uso del teléfono, para que usar el teléfono cuando no, el recreo, cuando el recreo cuando no, las partes teóricas, las partes prácticas, o sea, que nos pidieran nuestra opinión y participación desde el día 1 o día 2 eso fue bastante sorprendente”.*

Todas/os coincidieron en que la cátedra rompió con todas las estructuras que traían de cursados anteriores, en el modo de participar, en la distribución espacial que adoptaron las/os docentes (que permitía recibir estímulos de diferentes lugares), relacionándolo con el concepto de poder. Insistieron en la horizontalidad en el trato, y sobre todo de los saberes:

E: *“La cuestión de las primeras clases hasta... de horizontalización de los saberes, eh.. “Bueno, miren vamos a hablar de este tema, ustedes qué piensan sobre esto, cómo lo piensan ustedes”, que al principio era como que bueno... estamos acostumbrados a la clase magistral, a sentarte y que te den la materia, entonces ya sí entendiendo la dinámica de la materia, como al mes ya te vas dado cuenta de que en realidad es el paradigma, es romper paradigmas, es lo que ellos intentan hacer, no desde la trasmisión de saberes, sino desde problematizar saberes”.*

G: *“Todas estas nuevas cosas, de poner el saber desde otro lugar, tanto de los profesores como de nosotros, a mí eso es lo que me pareció más atractivo de la materia, fue como el lugar donde me sentía cómoda por esto, porque te daba la oportunidad de poder hablar o de poder compartir todo desde esta horizontalidad”.*

Refieren que esta forma de aprendizaje les permitió pensar en otras formas de hacer psicología, y en otras maneras de considerar al otro.

G: *“Aparte las posibilidades de abordaje que tenes o sea, como para involucrar también otro montón de agentes que hasta ese momento ni considerabas por ejemplo”.*

La mayoría coincide en lo positivo de haber podido empezar a generar un pensamiento crítico, que si bien en otras materias se ha trabajado, no había sido tan marcado como en esta asignatura:

G: *“Formar nosotros algo, o sea que algo nos hiciera ruido para empezar a bueno, a ver qué es lo que nosotros pensábamos en torno a eso, y no quedarnos con una información básica de texto por ejemplo y eso está buenísimo porque no todos los profes dan la posibilidad de que todos participemos.”*

E: *“Ellos mismos no necesariamente, o sea problematizaban algunos autores, obviamente que en esta materia hay autores muy críticos, pero ellos mismos los van problematizando”*

CAPITULO 7

DISCUSION DE RESULTADOS

A continuación se presentará la discusión de los resultados obtenidos, que habiendo ya sido analizados pueden relacionarse con la teoría que sustenta dicha investigación.

Partiendo de los años que lleva la materia en la mayoría de las cátedras podría decirse que Psicología Comunitaria es una asignatura relativamente nueva -a excepción de una de las facultades donde lleva más de 30 años-. Se observa sin embargo que tres de las cuatro cátedras comparten la mayoría de los rasgos analizados en la investigación.

Es la excepción una, donde tanto los contenidos, los referentes consultados, la metodología de enseñanza, el paradigma del cual parte y la inclusión de prácticas no coinciden con la propuesta de las otras cátedras.

Esto podría deberse al lugar que ocupa la asignatura en el plan de estudios -dentro de los primeros años de cursado- lo que la hace ser una materia de formación la cual debe brindar contenidos básicos, generales, dificultando complejizarlo conceptos.

Sin embargo, la profesora entrevistada de dicha universidad asegura tener libertad de cátedra y entender antes que nada a la psicología como una ciencia.

El resto de las universidades ofrecen la asignatura en años posteriores y si bien son distintos en todos los casos, permiten rescatar contenidos adquiridos previamente en la carrera y complejizarlos.

Todas han sido evaluadas por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y es a partir de allí que han ido haciendo modificaciones en sus currículas, en lo que respecta al régimen de cursado, al nombre de la asignatura, la carga horaria, las temáticas

abordadas y las modalidades de evaluación, todas en consonancia con la Resolución ministerial 343/09.

Con respecto a los contenidos conceptuales, dicha resolución establece que aquellos que deben estar presentes en la currícula son el concepto y delimitación de la Psicología Social y Comunitaria, el quehacer del/la psicólogo/a en este campo, diferentes paradigmas y métodos en el campo de la Psicología Social, el proceso de influencia social y medios, la opinión pública y propaganda. Además, grupo y liderazgo, actitudes y prejuicios, modelos y estrategias de intervención en crisis comunitarias, factores de riesgo, epidemiología y prevención en situaciones sociales y salud pública y salud mental. (Ministerio de Educación, 2009)

En la investigación se evidencia que en general todos estos temas son abordados según el programa, y se suman algunos más tales como: historia de la psicología comunitaria, movimientos y tratados internacionales, derechos humanos, Estado, poder, matriz de necesidades y la investigación acción participativa como metodología de intervención en investigación.

Los mismos son comprendidos a partir de varios paradigmas o enfoques, los cuales se observa han ido siendo modificados en función de revisiones críticas hacia adentro de la cátedra. Los más utilizados son: el paradigma ecológico, el de la transformación crítica de la realidad, el social expansivo, el de la salud integral, el enfoque de derechos y la perspectiva de género.

Aquellos autores y autoras que son consultados/as con mayor frecuencia tienen origen latinoamericano y sus propuestas teóricas siguen esta línea también. Esto resulta destacable, ya que dichas propuestas y las metodologías utilizadas tienen en cuenta sectores que al igual que el pueblo latinoamericano en su historia, luchan contra la opresión y la desigualdad.

Las/os caracteriza el reconocimiento de la diversidad y la búsqueda hacia adentro de las comunidades.

Montero (1994) describe el inicio de la Psicología Comunitaria indicando la necesidad de responder a los urgentes problemas de las sociedades latinoamericanas, definiéndola desde el campo de lo social con una orientación fundamental hacia la transformación social, pensando siempre al objeto como esencialmente histórico y buscando modelos y fundamentos teóricos y metodológicos diversos, en los cuales poder hablar de heterogeneidad.

Jara (2010) menciona que la situación de inequidad sufrida en Latinoamérica se ve incrementada por el tipo de educación recibida, y propone

Desarrollar una educación completa que pueda contribuir con la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre las personas, basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad y el respeto al medioambiente [...] la relación entre educación y cambio social y la importancia de una acción ético-política y pedagógica coherente, no son solamente temas de análisis y estudio, sino una exigencia teórico-práctica decisiva que requiere de nuestra acción. (Jara, 2010, p. 2)

Durante la investigación se encontró que algunos de estos puntos son muy considerados por parte del equipo profesional de las cátedras, quienes hacen un gran esfuerzo por sostener una propuesta pedagógica basada en la relación horizontal con los estudiantes, una revisión y crítica constante sobre el propio trabajo y el interés de fomentar la participación activa de los alumnos.

Esto tiene que ver con el posicionamiento de las cátedras, respecto de lo ético, político, epistemológico, metodológico y ontológico. Resultó una categoría central en las entrevistas, ya que fueron aspectos con mucha carga personal desde las/os profesores. Las/os mismas/os insistieron en la importancia de tomar postura frente a la realidad socio-política que se vive hoy

en día, ya que tiene que ver con el compromiso ético-social del/la psicólogo/a en el ámbito donde trabaja.

Refuerza esta idea la investigación realizada en Chile por Olivares, Reyes, Berroeta y Winkler (2016), quienes encontraron que la PC en general está fuertemente modulada por factores personales de los profesionales que la ejercen, y por el contexto sociopolítico y las exigencias y normativas de las políticas públicas.

Y agregan que los factores contextuales (institucionales mayormente) se manifiestan más como obstáculos para una adecuada formación, mientras que los factores personales –motivaciones, intereses y valores de docentes y estudiantes- se configuran como sostenedores de los propios valores y principios ético-políticos declarados.

Esto confirma también la idea de “Currículo oculto”, en la que el profesorado transmite ideas, valores y modos que no se encuentran explícitos en los programas de las asignaturas, ya que corresponden a vivencias y experiencias laborales propias de las/os docentes, pero que influyen fuertemente en el aprendizaje de las/os estudiantes.

Diversos relatos por parte de estudiantes durante la investigación dieron cuenta de eso, como “particularidades de la cátedra” expresaron el alto grado de participación que ofrecieron las/os profesores, y la horizontalidad tanto en las relaciones como en los saberes, es decir, la posibilidad de construir algunos temas a partir también de la mirada que ellas/os mismos traían, sometida a problematización. Además, insistieron en la distribución espacial como forma de circulación de poder. Afirmaron que la cátedra “rompe con todas las estructuras”

Por otro lado, aquellos factores contextuales obstaculizadores mencionados en el estudio también se hicieron presentes en los resultados de la investigación.

La realización de un trabajo de campo es considerado un aspecto fundamental, casi el más importante de la Psicología Comunitaria, ya que, a decir de Montero (2004)

Todos los aspectos teóricos de la psicología comunitaria han sido producidos, hasta ahora, en la praxis. Esto significa que son producto de la unión de práctica y reflexión sobre la práctica y de práctica reflexionada que se vuelve a reflexionar (p.191)

Es decir, no puede haber conocimiento si previamente no hay práctica y reflexión de esa práctica. La autora propone que las cátedras de psicología comunitaria estén relacionadas de manera activa y permanente con alguna comunidad con la cual se trabaje de manera constante, así poder ofrecer a los alumnos que la conozcan y trabajen durante un tiempo limitado, siendo conocido y acordado por los miembros de la misma.

Maya Jariego (2002) afirma luego de realizar un estudio que las prácticas de Psicología Comunitaria son una oportunidad para implicar a los estudiantes en su entorno más cercano, de forma que el aprendizaje se produzca en el marco de experiencias significativas para la comunidad. Gracias al contacto directo con las mismas, los alumnos pueden familiarizarse con problemas sociales, conocen los modos en que se organiza la comunidad para afrontar dichos problemas, ejercitan el juicio crítico y desarrollan una actitud orientada a los resultados de la intervención.

Además, refiere el potencial de la enseñanza universitaria como recurso al servicio de las necesidades de la comunidad, y como instrumento de preparación para la ciudadanía. (Maya Jariego, 2002, p. 12)

La investigación revela que si bien las/os docentes entienden y sostienen este espacio de prácticas como esencial en la formación del/la psicólogo/a comunitario, encuentran muchas dificultades a la hora de proponerlas como requisito obligatorio para aprobar la materia. En la mayoría de las facultades han habido experiencias prácticas -las cuales han dado muy buenos resultados- pero es solamente en una donde aún se mantienen.

Las razones por las que habría sido complejo llevarlo a cabo es, por un lado, la disidencia de los tiempos que mantienen las universidades con la de las comunidades (un espacio de cuatro meses en que es necesario revisar teoría, generar espacios de co-visión, evaluar vs. una comunidad con sus largos procesos, su historia y el tiempo que lleva la adaptación junto a los/as agentes externos/as).

Otra causa podría ser que en general la formación en psicología es mayormente teórica, se dedica poco tiempo al ejercicio del rol más allá de las prácticas profesionales supervisadas, por lo que si en alguna materia se decide llevar a cabo alguna experiencia fuera del horario de clases, su organización y supervisión queda a merced de los profesores que realizan la propuesta, conllevando una gran carga extra de tiempo y responsabilidad que no es reconocida económicamente.

Es destacable entonces aquella universidad que luego de muchos años hoy en día sostiene esta experiencia de “ponerse en el rol” a pesar de todas las dificultades que puede encontrar, ya que resulta un ensayo muy valioso para las/os estudiantes que lo transitan, ofreciéndoles la posibilidad de “salir al terreno” que es en definitiva donde uno se encuentra al terminar la carrera.

En otra de las facultades, la ausencia de prácticas no resultaría un problema ya que en el plan de estudios de dicha institución, las prácticas de los diferentes ámbitos son obligatorias para las/os estudiantes, por lo que atraviesan la experiencia de la psicología comunitaria posteriormente. Esto se

consideraría favorable en cuanto permite durante el cursado una buena preparación de las/os mismas/os respecto de los conceptos, métodos y técnicas necesarios para ejercer el rol. Evidencia esto la preparación de un esbozo de diagnóstico comunitario -como harán luego en la práctica- que se rinde en el examen final

A pesar de lo mencionado anteriormente, durante el cursado de la teoría resulta interesante que entre los recursos didácticos más utilizados aparecen con frecuencia aquellas técnicas de carácter participativo, y el interés constante por generar conocimiento a través de la horizontalidad en las relaciones y la construcción colectiva. Esto podría ser un acercamiento a cómo se establecen los vínculos con las comunidades en las que se trabaja y la manera de entender al Otro.

Fomentan esta idea la evidencia sobre la insistencia del trabajo en grupo, de la lectura crítica de los hechos que ocurren en la sociedad, atendiendo a la diversidad y fomentando ampliar la mirada hacia lo político y cultural propio de este tiempo. Esto, con el fin de que las/os estudiantes reflexionen y se re-pregunten, buscando generar una postura que haga a su compromiso ético como ser humano y profesional.

Algunos de estos rasgos coinciden con las características que propone Montero (2014) respecto del perfil del/la psicólogo/a comunitario/a, como son la sensibilidad social y sentido de justicia social, el respeto por el Otro y la aceptación de su diversidad, la apertura hacia la sorpresa, la disidencia, la contradicción, la corrección y la duda. Finalmente, saber escuchar y estar dispuestas/os a hacerlo.

A la hora de preguntar al grupo de estudiantes que participó de la investigación qué consideraban que habían aprendido durante el cursado y que les resultara útil para su posterior ejercicio de la profesión, las respuestas fueron en la misma dirección. Ejemplo de esto es:

F: *“escuchar todas las voces”*

Además, la necesidad de mantener una actitud activa frente a la comunidad, problematizar constantemente los propios saberes y prácticas y ser conscientes de los juegos de poder que operan en todo momento. Esto demostraría cómo de alguna manera no solamente los contenidos teóricos forman a las/os estudiantes, sino también la disposición y los rasgos personales del profesor/a que educa, contenidos en el currículum oculto.

Se puede observar entonces cómo se mantiene cierta coherencia entre los postulados teóricos sobre Psicología Comunitaria y sus formas de enseñarla, ya que ha sido expresado tanto por docentes como por el grupo de estudiantes que formaron parte del grupo de discusión. Acompaña esta idea los paradigmas de referencia, la metodología de enseñanza, los contenidos revisados y el posicionamiento ético, político, epistemológico, metodológico y ontológico de la cátedra.

CAPITULO 8

CONCLUSIONES

La finalización del proceso de tesis resulta satisfactoria en cuanto la misma representó un espacio de intercambio de saberes y experiencias.

Es importante remarcar el hecho de que este estudio forma parte y significa un aporte a la investigación “El desarrollo actual de la Psicología Comunitaria en el ámbito universitario argentino”, perteneciente al Consejo de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua.

Los objetivos fueron alcanzados y en parte superados, ya que los datos obtenidos brindaron más información de la que se buscaba.

El objetivo general consistió en tener un acercamiento a la formación de grado de la Psicología Comunitaria en Mendoza, que permitiera describirla y analizarla.

Se trabajó entonces a través de entrevistas semidirigidas con los profesores y profesoras de las cátedras de Psicología Comunitaria de las cuatro facultades que actualmente en Mendoza ofrecen la Licenciatura en Psicología. Además, se realizó un grupo de discusión donde participaron estudiantes pertenecientes a dichas facultades, y se revisaron los programas aprobados de la materia en cada facultad.

La información obtenida fue procesada mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti y analizada en categorías.

La investigación giró en torno a los objetivos específicos propuestos. Uno de ellos buscaba describir cómo eran sus requisitos formales en tanto régimen y carácter de cursado, ubicación en el plan de estudios y requisitos para aprobar la materia.

De aquí partió una de las grandes diferencias entre tres de las facultades con respecto a otra, la cual al situar la materia en uno de los

primeros años, hace que tome otras características, como la imposibilidad de realizar prácticas o la necesidad de brindar contenidos básicos a la carrera y de menor complejidad.

Otro objetivo consistió en identificar contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales, además de los/as autores/as consultados/as. En general se encontró similitud en las cátedras respecto de estas temáticas, ya que sus currículos han sido regidos por las normativas vigentes (las cuales establecen los contenidos básicos de la asignatura) y evaluados por la CONEAU.

Sin embargo, cabe destacar un constante análisis por parte de los equipos profesionales respecto de la revisión de la bibliografía desde la cual se imparten los conocimientos, notando una gran dedicación por brindar una materia actualizada que responda a las urgencias de la sociedad actual. Es así entonces que conciben al currículum como un proceso de construcción que va desde la propuesta inicial a lo vivenciado con las/os estudiantes, y su vuelta a partir de esto y del contexto socio económico y político en que se vive. En una entrevista un profesor contó que estaba convencido de que todavía no terminaban el programa, dejando ver que se encuentra en constante construcción.

Dicho proceso de construcción manifestado por varias/os docentes deja ver cómo aparece esto del currículum oculto mencionado anteriormente, donde mucho de lo personal de cada docente, en la relación con sus trabajos y el medio social donde se encuentran inmersos, hace que tomen posturas e insten a las/os estudiantes a que las tomen, y si bien de alguna manera los programas lo expresan –promoviendo el pensamiento autónomo, crítico, el compromiso ético-, la fuerza, insistencia y flexibilidad que percibió el grupo de estudiantes con el que se trabajó, demuestra que no todo está escrito y que en ocasiones esto enseña más.

Con respecto a la existencia o no de un trabajo de campo durante el cursado de la teoría, se encontró que solamente en una facultad existe una fuerte propuesta, la cual fue descrita en el análisis de resultados, tanto desde el lado de la docente como del estudiante.

Este punto consistía de gran interés, ya que la propuesta de la PC es desde la praxis, considerándolo fundamental en el aprendizaje concreto de la asignatura. Permite al/la estudiante vivir y entender el rol del/la psicólogo/a comunitario/a al tomar contacto directo con una comunidad, de esta forma se materializan conceptos claves de la materia como es la investigación acción participativa, en relación al proceso de familiarización, la identificación de necesidades, los procesos psicosociales y la conformación de un diagnóstico comunitario.

Además, se pone en juego la capacidad de establecer relaciones horizontales, atender a la circulación del poder y de considerar la inclusión del saber popular como única posibilidad para la transformación y el crecimiento de la comunidad con la que se trabaje.

Es por esto que se trata de una firme moción a proponer y defender como resultado de la investigación.

Finalmente, se propuso identificar aquellos paradigmas que sirven como soporte de los contenidos dictados, y el posicionamiento ético, político, epistemológico, metodológico y ontológico que docentes adoptan y transmiten a las/os estudiantes.

Resultó muy grato descubrir el interés por parte de los equipos de profesionales en aplicar las lógicas propias de la psicología comunitaria, respecto de la horizontalidad de las relaciones y el saber, la problematización y revisión constante, el pensamiento crítico, el trabajo inter y transdisciplinario y la concepción del ser humano como un ser integral.

Apoyó esto la mirada de los alumnos, quienes afirmaron haber recibido ese trato y aprehenderlo tanto para su formación profesional como personal.

Dichos postulados coinciden con la propuesta de la educación popular:

Haciendo un recuento de todo el proceso atravesado, resuenan dos palabras fuertes que acompañaron el tránsito por esta última etapa.

Por un lado, el concepto de participación. Idea que se mantuvo presente desde los inicios, ya que es una categoría clave en la teorización y en la práctica de la psicología comunitaria, y que fue expresada en todas las entrevistas realizadas a docentes, en las metodologías que se usan para enseñar, en las metodologías y técnicas que se enseñan para intervenir e investigar, y sobre todo en el discurso de las/os estudiantes que participaron del grupo de discusión.

Por otro, y sobre todo, la afectividad, que transversalmente acompañó todo el proceso, y que fue muy importante porque sostuvo toda la carga que conlleva la realización de una tesis.

Fue afectividad personificada en cada encuestada/o, que expresaba con alegría y calidez lo positivo de la investigación; en el grupo de discusión, donde las/os estudiantes agradecieron haberse encontrado y conocido sobre la realidad de las otras facultades. Afectividad presente en el equipo de investigación en el que se encuentra enmarcada la tesis.

La afectividad atraviesa todos los procesos psicosociales comunitarios trabajados por Montero (2004), considerándolos un aspecto constitutivo de la actividad humana y presentes también en el trabajo comunitario, evidenciados en la participación, el compromiso, la reflexión y el sentido de identidad, entre otros.

Dicha autora cita a Lane y Sawaia quienes aseguran la necesidad de “introducir en la investigación científica la pasión”, ya que “conocer con pasión es comprometerse con la realidad” [...] y permite la comprensión que lleva al saber” (1991, 83).

Dos expresiones, una de un estudiante participante de la investigación y otra de un profesor entrevistado ejemplifican con claridad -es por esto que se cita textualmente- lo concluido:

E: *“Yo sé que esta materia ha influido mucho, pero no sé si es gracias a la materia o si es al conjunto de materias que he tenido, pero cada vez... me surgió hace unos meses la sensación de decir, cada vez tengo menos verdades, es decir, tengo muchas más preguntas y menos verdades, siendo que yo he siempre sido... entonces eso, más preguntas y menos verdades, y no tener miedo a no tener (las)...”*

B: *“Yo creo que el afecto, que lo vincular, circula porque entendemos lo político desde el amor también, desde ponerle el cuerpo y reconocernos como personas junto al otro entonces eso afecta digamos, básicamente, en todo el sentido de la palabra. Y ese afecto empieza a hacerse pregunta, hacerse construcción, hacerse saber, y me parece que eso también ha sido un punto de encuentro con los chicos que venían con otras condiciones históricas también, y nos dimos cuenta después que nos encontramos sin saberlo digamos, en otro espacio, en marchas, en luchas, y poder como pensarlo también como algo académico desde la psicología que siempre es bastante reaccionaria, para mí es, no solamente un espacio de contención sino un espacio de resistencia, aunque sea en una universidad privada y demás, me parece que es un espacio de resistencia también y que nos ha permitido reconocernos también junto con otros, nos vinculamos con otros grupos de investigación, con otras organizaciones, y también nos reconocen como en ese recorrido.”*

Retomando esto de “reconocernos también junto con otros”, cabe resaltar que durante el proceso de realización de este trabajo, específicamente en la recolección de datos –donde las entrevistas a docentes implicaron cierta movilización al identificarse como compañeras y compañeros de camino- se fue gestando la organización del V Encuentro Nacional de Psicología Comunitaria, espacio de reencuentro por parte de estas/os docentes, y donde esta investigación fue presentada, en conjunto y como avance de la investigación a la que pertenece.

Entonces como propuestas para continuar con la investigación son:

1. Generar espacios de encuentros inter-cátedras, los cuales fueron propuestos y aceptados gustosamente tanto por docentes como por estudiantes.

Estos permitirían debatir las currículas, reflexionar y realizar propuestas para futuras investigaciones, fortaleciendo las relaciones entre facultades y a la Psicología Comunitaria en Mendoza.

2. Revisar la posibilidad de implementar y sostener prácticas en todas las facultades.

Una opción facilitadora en la institución a la que pertenece la investigación sería establecer relaciones estables con alguna comunidad en particular, propuesta desde el Departamento de Extensión, con el fin de que las/os estudiantes encuentren un espacio donde realizar su práctica, a partir de conocer la experiencia de trabajo en la comunidad, la observación participante y la oportunidad de optar por continuar con el trabajo posteriormente. Esto además afianzará el compromiso social que la Universidad expresa en su oferta académica.

3. Continuar la investigación describiendo y analizando cómo son las Prácticas Profesionales Supervisadas en esta facultad, con el fin de evaluar la posible oferta laboral posterior al egreso de las/os estudiantes.

CAPITULO 9

BIBLIOGRAFÍA

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis. 4* (7-8), 59-77. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Dabas, E. N. (2001). *Red de Redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires: Paidós
- Dussel, I. (2012). El currículum. *Programa de Capacitación Multimedial Explora*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/111067/explora-pedagogia>
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). Educación y Cambio. [Versión Electrónica]. Recuperado de: http://derechoepja.org/wp-content/uploads/2015/05/freirepaulo_educacion-y-cambio.pdf
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Fucks, S. I.; Lapalma, A. I. (2011). Panorama de la Psicología Comunitaria en la Argentina. Tensiones y desafíos. En Montero, M; Serrano-García, I. (Comps.), *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina. Participación y Transformación* (pp. 41-64). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la Psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología, 37* (3), 641-652. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342005000300021
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=pt.
- González Pérez, C y Plascencia de la Torre, J. C. (2017). Experiencias de conocimientos adquiridos por medio del currículum oculto por profesionales que han egresado de la Carrera de Psicología en Tepatitlán, México. *Revista Educación*, 41 (1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21765/html>
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández Sampieri, H.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. Eds (2014). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Mc. Graw Hill.
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Oxford University Press and Community Development Journal*. 1-11. doi:10.1093/cdj/bsq022
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27 (1), 109-164. Recuperado de <https://www.revistahistoriapsicologia.es/revista/2006-vol-27-n%C3%BAm-1/>
- Ley 24.195 (1993). Ley Federal de Educación [Versión Electrónica]. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Ley 24.521 (1995). Ley de Educación Superior [Versión Electrónica]. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

- Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional [Versión Electrónica]. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>
- Ley 26.657 (2010). Ley Nacional de Salud Mental [Versión Electrónica]. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000179999/175977/norma.htm>
- Masi, Ana. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En Godotti, M; Gomez, M. V; Mafra, J. y Fernandes de Alencar, A. (Comps.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>
- Maya Jariego, I. (2002). Las prácticas de Psicología Comunitaria y la implicación de los estudiantes en el contexto social. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 19, 135-147. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/19/Isidro%20Maya%20Jariego.pdf>
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3 (7), 847-862. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Montero, M. (1994). *Vidas Paralelas: Psicología Comunitaria en Latinoamérica y Estados Unidos*. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones Psicológicas - Especialidad en Psicología Comunitaria. Veracruz: Dirección de Publicaciones. Recuperado de: <http://www.bvsde.paho.org/texcom/cd050644/montero.pdf>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, M. y Serrano-García, I. (2011). *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina. Participación y transformación*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno Olivos, T. (2017). El currículum de la educación secundaria argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (73) 613-626. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200613&lng=es&tlng=pt.
- Nunes, E. D. (2014) Paradigmas de la salud colectiva: breve reflexión. *Salud Colectiva*. Buenos Aires, 10 (1), 57-65. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v10n1/v10n1a04.pdf>
- Olivares, B; Reyes, M. I.; Berroeta, H.; Winkler, M. I.; (2016). La Formación Universitaria en la Psicología Comunitaria Chilena de Hoy: ¿Un Lugar Subalterno? *Psykhé*, 25 (2), 1-12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/967/96749326009.pdf>
- Páramo, M. A. (2012) Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza
- Parisi E. R. y Marín, L. (febrero, 2012) Psicología Social Comunitaria en Latinoamérica y la situación en Argentina. *Revista diálogos*, 3 (1), 7-27. Recuperado de: <http://www.dialogos.unsl.edu.ar/docs/numeros/5.pdf#page=8>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. Recuperado de: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/PORTA-Luis-y->

[SILVA-Miriam-2003.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa.-El-An%C3%A1lisis-de-Contenido-en-la-investigaci%C3%B3n-educativa..pdf](#)

Resolución 136/2004. (2004) Educación Superior. [Versión Electrónica].
Recuperado de:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/93095/norma.htm>

Resolución 343/2009. (2009) Educación Superior. Títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología – Acreditación. [Versión Electrónica].
Recuperado de:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158472/texact.htm> Resolución ministerial 343/09

Saforcada, E. (2008) La Psicología en Argentina: Desarrollo Disciplinar y Realidad Nacional. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (3), 462-471.
Recuperado de
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000300005

Sánchez Mercado, S. R. (s/f). *Los contenidos de aprendizaje*. Documento de cátedra. Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Sánchez Vidal, A. (2007) *Manual de Psicología Comunitaria. Un enfoque integrado*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Wiesenfeld, E. y Astorga, L (2012). Tendencias recientes de la Psicología Social Comunitaria en América Latina: Un balance necesario. *Revista de Ciencias Sociales*, 25. Recuperado de
http://rcsdigital.homestead.com/files/Nueva_epoca_no_25_verano_invier_no2012/wiesenfeld.pdf

Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B y Pasmanik, D. (2012). Querer No Basta: Deberes Éticos en la Práctica, Formación e Investigación en Psicología Comunitaria. *Psykhe*, 21 (1), 115-129. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v21n1/art08.pdf>

ANEXOS

Dicho apartado pretende enriquecer la investigación con la incorporación del material trabajado en la misma.

Sin embargo, dado que se trata de un estudio en el que las personas entrevistadas son pocas y resultan conocidas en el medio, y apelando al consentimiento informado firmado al comienzo de la investigación (en el que se aseguró mantener la confidencialidad, tanto de docentes como de los programas de las cátedras), es que se exhibirá únicamente la transcripción del grupo de discusión que se mantuvo con las/os estudiantes

GRUPO DE DISCUSION

27/09 – 19:00hs – 20:00hs.

Se informa a los participantes acerca de la investigación y la técnica de grupo focal. Se comunica acerca del consentimiento informado y proceden a firmarlo.

Coordinadora: ¿En qué año cursaron la materia?

A: En el 2016

B: Claro, en 2016 el año pasado.

C: Yo también en el 2016, en 3º de la carrera

D: Yo la cursé en el 2015

E: Yo este año, en el primer semestre y ahora estoy haciendo las prácticas, en 4º año.

B: En 2º

D: Yo en 5º.

Coordinadora: Hubo alguna característica o rasgo particular que haya tenido la materia, algo que les llamo la atención, o se acuerden.

D: Si, a mí lo primero que me llamo la atención fue que, no me acuerdo si fue en la primer clase o la segunda, que las profesoras plantearon un acuerdo pedagógico de convivencia, que lo armáramos entre todos ahí en el momento, cosas muy básicas como el uso del teléfono, para que usar el teléfono cuando no, el recreo, cuando el recreo cuando no, las partes teóricas, las partes prácticas, o sea, que nos pidieran nuestra opinión y participación desde el día 1 o día 2 eso fue bastante sorprendente, me acuerdo que después lo charlamos con unas compañeras y si, no pasaba en otras cátedras, entonces era como muy novedoso eso para nosotros.

E: Nosotros, en mi curso en general, y yo también, una sensación rara al principio porque hacían participar demasiado a los alumnos, una sensación que después muchos nos dimos cuenta de la dinámica, porque era así, y que es muy interesante la manera de plantearlo, pero es como que en el equipo son muchísimos profes, eso nos llama mucho la atención, son 10 profes, muchos que son ayudantes... sobre todo por las prácticas porque también ese seguimiento... tenemos la teoría el primer semestre y la practica en el segundo, y los profes, es la cuestión de las primeras clases hasta... de horizontalización de los saberes, eh.. "Bueno, miren vamos a hablar de este tema, ustedes qué piensan sobre esto, cómo lo piensan ustedes", que al principio era como que bueno... estamos acostumbrados a la clase magistral, a sentarte y que te den la materia, entonces ya si entendiendo la dinámica de la materia, como al mes ya te vas dado cuenta de que en realidad es el paradigma, es romper paradigmas, es lo que ellos intentan hacer, no desde la trasmisión de saberes, sino desde problematizar saberes, por eso al principio... pero lo lindo es que hubo una buena dinámica, porque de hecho hubo un momento así medio tenso ya en la 3º semana de crítica de los alumnos hacia el equipo, de que algunos sentían de que estaban improvisadas las clases (se ríen) hasta que fuimos entendiendo, de hecho a mí me ha admirado ahora que estamos haciendo las prácticas que a muchos compañeros les encanta la materia, es decir como que... pero genero muchas resistencias al principio, pero bueno, más o menos así empezó la experiencia.

C: A mí me pasó más o menos lo mismo en torno a que surgieron todas estas nuevas cosas, de poner el saber desde otro lugar, tanto de los profesores como de nosotros, a mí eso es lo que me pareció más atractivo de la materia, fue como el lugar donde me sentía cómoda por esto, porque te daba la oportunidad de poder hablar o de poder compartir todo desde esta horizontalidad como decías vos, esto fue como lo que más me llamo la atención, porque justamente rompía con lo que veníamos viendo en todas las otras materias, y bueno, para mí fue lo más atractivo. En torno a lo nuevo también el uso de dinámicas como decías vos, que rompe totalmente con otras cátedras, porque si bien había... por ejemplo nosotras en psicología social veíamos algo de psicodrama, no tanto como en psicología comunitaria que veíamos más dinámicas y participación y eso fue buenísimo, a mí punto de vista fue lo más atractivo, porque participábamos desde otro lugar, no desde el alumno que escucha, pregunta y listo, era como más un quipo digamos.

A: No quiero romper con esto que se ve tan lindo, yo estuve, o sea tuve como dos situaciones distintas digamos, por ejemplo, teníamos una profesora que a mí me presento más de lo mismo, porque la veíamos desde el punto por ejemplo textos de Freud, entonces no había algo que dijera: "Uh me mata ir a esta clase", pero después, tuvimos con otro profesor, de a dos nos dan en la facultad de nosotros las materias, que por ahí tenía demasiadas ideas de querer llevarnos a la práctica y la facultad le terminaba cortando todo, pero nos daba muchos ejemplos, por ejemplo, yo que vengo de una familia de médicos, él tocaba mucho el tema de los psiquiátricos, como trabajaban y eso, y yo lo conozco, entonces había un intercambio entre los dos, yo le contaba las experiencias que había tenido, que sabía cómo se manejaban, entonces estaba bueno. Pero lo que más me llamó la atención es que había escuchado... en un momento sentí que estaba tocando mucho el trabajo social, que es la carrera que tiene mi mamá digamos, entonces como que la veía muy igual, y después me di cuenta que tiene un campo increíble, una cantidad de formas de trabajar y me hizo romper con el tema de la psicología trabajando con el individuo dentro de un consultorio y que ahí es donde podes llegar, que no lo conocía yo, y ahí, la había sentido a la materia pero no sabía que era tan

rica, o sea que tenías tanto para hacer y que podías trabajar con grupos, podías ir a diferentes lugares, es más, después de eso yo me metí en una fundación y me empecé a dar cuenta de muchas cosas, cómo podes ir trabajando con la gente sin necesidad de encerrarte en un consultorio, está buenísimo.

C: Si, aparte las posibilidades de abordaje que tenes o sea, como para involucrar también otro montón de agentes que hasta ese momento ni considerabas por ejemplo.

A: Yo no sabía ni que existía, fue como... La profesora como les digo, era más de lo mismo, otra vez vamos a Freud, que Riviere, era como que... pero después venia el profesor y te decía, no, podes aplicar acá, podes hacer esto, podes meterte acá, y vos decías: "¿A dónde estaba todo esto?... O sea, a mí me gustó por ese lado digamos, cómo lo presentaba él, me gusto más que nada... y aparte contaba demasiadas experiencias de él, porque aparte de eso, antes es trabajador social, entonces te contaba un montón de cosas y bajaba toda la teoría a la realidad, que es lo que decimos nosotros.

B: No, a mí me pasa... me pasó muy parecido, la otra profesora no me gustó, porque realmente no aprendíamos, y si aprendíamos era más de lo mismo, pero la mayoría de las clases era sentarse, mostrarnos un power de 5 diapositivas y después hablar... o sea, con ella el cursado creo que compartimos con el curso, de que fue muy malo, no sé si será que habrá tenido un mal año o siempre será así... Sí había una diferencia con el otro profe, aparte, particularmente a mí me gusta mucho cuando en la primer clase se presentan y te cuentan qué hacen, qué experiencia tienen, que no todos lo hacen, entran y empiezan a dar contenidos, y está bueno saber a qué se dedica... y bueno él nos contó esto de que era trabajador social, que viajaba mucho, nos contó muchas experiencias... en la primer clase no tocamos contenidos, tocamos experiencias de él, y eso me gustó mucho porque te impulsa a ver al campo desde otra mirada.

D: Me quedé pensando en eso de que te contaban su experiencia, qué hacen y demás, y me acuerdo que nosotros cuando la cursábamos nos preguntaban nuestra experiencia, no era presentarnos y decir nuestros nombres, cuántos años tenemos y no sé, que línea teórica tenemos, que se yo, sino, qué nos gusta hacer, cómo nos vemos trabajando el día de mañana, y en base a nuestras distintas realidades, nos iban dando ejemplos de la psicología comunitaria en nuestras distintas realidades, y eso aparte que nos hacían participar todo el tiempo, nos pedían que las cuestionemos, que las critiquemos, o sea que todo el tiempo estuviéramos diciendo lo que pensábamos, y eso fue justamente lo que rompió todo los esquemas con los que veníamos nosotros.

A: Si, yo creo ahora escuchándolo a él, pienso que quizá no entendimos la dinámica de la otra profe. Me puse a pensar y no, los temas que dio... ella daba buenas clases, pero no sé porque haba clases que era habladas, te ibas sin ningún contenido, capaz era la modalidad de ellos, pero si los dos profesores nos hacían muchas preguntas, que participemos, no era solamente sentarse y dar la clase y chau, sino que nos pedían participación.

C: Sí a mí lo que también me llegó fue el empezar a formar un poco el pensamiento crítico, en torno a los contenidos que te van dando, eso es como que, en otras cátedras a nosotros no, ahora no me acuerdo que haya pasado así tan marcado, porque era... nosotros tuvimos un equipo de 3 profesoras y las tres más o menos orientaban a lo mismo, o sea formar nosotros algo, o sea que algo nos hiciera ruido para empezar a bueno, a ver qué es lo que nosotros pensábamos en torno a eso, y no quedarnos con una información básica de texto por ejemplo y eso está buenísimo porque no todos los profes dan la posibilidad de que todos participemos.

E: Otro elemento importante que me han hecho acordar es que ellos mismos no necesariamente, o sea problematizaban algunos autores, obviamente que en esta materia hay autores muy críticos pero ellos mismos los van problematizando, y también hay cosas que me han hecho acordar. Una cuestión es la distribución espacial, porque bueno ya les dije, eran como 10

profes, y era rarísimo porque se ponían 2 adelante, 2 en un rincón, 4 atrás, entonces había profes por todos lados, y empezaba uno y el otro por allá decía algo, eso estaba bueno por una cuestión de distribución de espacio, también habla de poder. Esta bueno, o sea, son profes también se critican mucho a sí mismo, porque también las dinámicas y los juegos de poder esta, acá están operando, entonces eso está bueno en ese sentido.

Coordinadora: Han dicho un montón, pero ¿cuáles creen que son los conceptos principales de la materia?

E: Poder

C: ¿Conceptos teóricos?

Coordinadora: Si

E: Comunidad

C: Si, comunidades, poder, fortalecimiento

D: Transdisciplina, IAP

C: IAP, Salud

E: Salud es uno de los principales

C: Salud Colectiva

D: Horizontalidad

E: Procesos de salud enfermedad, salud colectiva. Después vemos, es que depende hacia dónde vamos, naturalización, desnaturalizar, familiarización

D: Los proceso psicosociales

C: Liderazgo

E: Liderazgo, problematizar. APS

D: APS

D: Nosotros vimos algo que estuvo muy bueno, que vimos poco, pero que estuvo bueno porque no lo vemos en otra materia que es la intervención en crisis, que eso es algo fundamental, que en la facultad tendría que haber una materia particular.

C: Nosotros tuvimos psicología y medio ambiente que nos orientaba un poco a lo que era el rol del psicólogo en momentos de crisis.

D: Que buena onda, deberíamos tener una materia así

C: Sí, está bueno, por ahí el profe era medio ahí pero bueno, la materia, la propuesta está buena, en torno a eso.

E: Nosotros hacemos agua en eso. Así que no haya crisis... (Se ríen). Saberes

C: Redes

D: Redes

E: Redes Institucionales

D: Y bueno, nosotros también vimos un poco de la Ley de Salud Mental, el proceso de desmanicomnialización.

E: Sí, la Ley de Salud Mental

C: Y el surgimiento, la historia, en qué contexto surge...

D: Los derechos, Derechos Humanos.

E: Movimientos y tratados mundiales y americanos sobre todo. ¿Epidemiología lo dijimos?

D: No...

Coordinadora: ¿Ustedes vieron lo mismo? ¿O se acuerdan algo que no haya dicho los chicos?

A: Es que es más de lo mismo, muchas cosas chocan con una materia que tuvimos con Morgado y Pilot

B: Si, en Salud y Salud Pública.

A: Como que muchas de las cosas que ustedes dicen nosotras las vimos en otra materia, entonces estoy tratando de hilar las dos ahora.

Coordinadora: Bueno, está bueno si pueden hacerlo, porque como ven tiene un montón de nombres y es algo que hemos visto en la investigación, que tiene distintas denominaciones.

A: Claro, nosotros tenemos Salud y Salud Pública y Comunitaria y Social. Muchos conceptos que ustedes vieron en Comunitaria nosotros las vimos en Salud; epidemiología lo vimos en salud, redes lo vimos en salud. Entonces me parece que son cosas que se están chocando ahora y nosotras las vimos en las dos.

B: La Ley de Salud Mental la vimos en Salud.

A: Claro, hay muchas cosas que las hemos visto desde otro lugar, en otra materia.

C: Claro, por ahí es la mirada que le dan, nosotros la Ley de Salud Mental la vimos en otras materias pero por ahí la mirada... o sea, toman aspectos que hacer relevante a la materia digamos.

Coordinadora: ¿Qué conocen del rol del psicólogo, psicóloga comunitaria?

E: La primer palabra que se me viene es un facilitador, no es que va a solucionar los problemas ni que va a responder a las demandas directamente, sino que va a facilitar que las mismas comunidades puedan plantear soluciones y llevarlas a cabo, es decir, si no seguiría en el paradigma médico clínico, o en individual...

C: Individual- reduccionista

D: Sería asistencialismo...

E: Yo tengo ventaja porque la rendí hace poco (se ríen)

A: Es un mediador

D: Tiene que ver con esto, con la movilización de recursos de la propia comunidad, con la resolución de sus problemas, que quizá sean problemas que por ahí uno los etiqueta como simple o que se yo, “problemas de comunicación en un barrio”, que quizá se ve como un problema simple pero a esa comunidad, en ese momento le afecta y mucho, entonces el rol del psicólogo comunitario se trata de eso, movilizar los recursos de esa comunidad en particular para solucionar ese problema particular.

A: Sí a nosotros nos decían mucho el tema de involucrarse, de conocer, o sea creo que deja afuera el lado este de observar y bueno a ver qué pasa, sino que te involucras, conoces gente, hablas con cada uno de ellos, hablas con un grupo, y eso me parece que está bueno. Porque si no está la mirada del que llega al consultorio, se va y vos después no sabes nada, como que hay un rol activo que está todo el tiempo, que conoce, que averigua, eso está bueno.

B: Yo me acuerdo que nos repetían mucho, siempre estar atento a lo que ellos consideran una necesidad, porque por ahí lo que nosotros consideramos como un problema o una necesidad urgente para ellos no lo es, y hay otras cosas que les importan más, entonces siempre nos repetían mucho eso, siempre preguntarles a ellos y ver como lo problematizan ellos. Y también trabajar mucho sobre la resiliencia, que no sé si es un concepto que...

D: Si bueno, eso me hacía acordar a algo que recién no lo dijimos entre los conceptos que teníamos, si veíamos el concepto de necesidad, sentidas, normativas, inferidas, pero sí, yo creo, otro aspecto me parece importante del rol es la afectividad del psicólogo, me acuerdo que una profesora nos daba el ejemplo, nos decía “bueno, ustedes están en una mesa de gestión con la gente charlando y de repente una por X motivo llora y llora, qué hacen, se quedan mirando, van, la consuelan, le dan un abrazo, qué hacen”, y nosotros le dijimos... y algunos decían “si buenos nos quedamos mirando”, otros decían “le acercamos un pañuelo” que se yo... y la profesora dijo, “¿y por qué no tienen contacto, la tocan, la abrazan?”... nosotros nos quedamos como: “no, eso está

afuera del encuadre, eso no se puede hacer”, entonces volvemos a esto de que rompe todos los esquemas, te exige también otro aspecto del rol la flexibilidad, exige estar todo el tiempo atento y flexible a cualquier emoción, sentimiento que surja con la comunidad.

E: También no hay que ser ingenuo de... o sea uno es un agente externo a la comunidad, y hay que... el psicólogo tiene que tener conciencia de los paradigmas que trae desde su situación de clase, y situación formativa, de lo que sea que todo eso cómo lo leen las otras personas, pero también como le influyen a sí mismo, tiene que tener en cuenta cómo lo pueden leer, “uh éste es psicólogo”, puede generar resistencia, pero también a nosotros mismos, los prejuicios, la manera de leer las situaciones, va, como tenemos que hacer en todo tipo de intervenciones que hagamos, pero bueno también en las comunidades “no eso pasa así por tal motivo” y tenemos un montón de saberes y tenemos que empezar a ponernos entre paréntesis, como parte del rol empezar a problematizar esos mismos saberes que tenemos para llegar a eso, por ejemplo, poder intervenir según lo que nosotros creemos que necesitan y lo que realmente sienten que necesitan, lo que realmente necesitan, que quién lo decide, nosotros desde un paradigma médico clínico, o que se yo...

Coordinadora: ¿En qué lugares o ámbitos puede trabajar el psicólogo/a comunitario/a?

E: En comunidades (se ríen) en la praxis yo creo que actual, se va siempre a comunidades más vulneradas, donde se vulneran más derechos, comunidades más empobrecidas, pero también se puede trabajar... que se yo, en cualquier tipo comunidad, en cualquier tipo de situación donde interactúen personas con objetivos comunes, o situaciones vitales compartidas, se podría... creo yo...

D: Sí yo creo que si, por ahí muchos de los autores plantearon que no, que el psicólogo comunitario tiene que ser tercermundista, ir a las comunidades que estaban vulneradas en sus recursos, tanto económicos, políticos, sociales; cuando la idea sí, eso es fundamental, que el psicólogo se encargue de eso,

pero cualquier comunidad puede estar vulnerada en algún derecho o en algún recurso o lo que sea y ahí el psicólogo comunitario puede intervenir tranquilamente. Me acuerdo cuando hice las practicas, que yo las hice con un grupo de residentes universitarios que la municipalidad de Malargüe ha puesto una residencia universitaria acá en Mendoza para los chicos que vengan de Malargüe pueden quedarse ahí y estudiar en la de Cuyo, y trabajamos con ellos y a nivel económico no están vulnerados en cualquier derecho, social tampoco y político tampoco, pero pudimos trabajar con ellos perfectamente con las necesidades que ellos planteaban, por eso para mí el ámbito de acción es cualquiera, siempre que haya una comunidad.

C: Si aparte depende mucho del rol que... o sea a mí me ayuda pensar eso el rol en que cada uno se posiciona, cuál es la lectura que vos va a hacer de esa realidad con la que vos estás trabajando, para mí eso es fundamental, si bien existe esa comunidad, también es la lectura que vos haces en tanto necesidades, recursos, y todo lo que implica pensar desde el paradigma comunitario.

E: Yo creo que a nivel teórico se podría trabajar incluso en comunidades que no tengan ningún necesidad básica insatisfecha, pero en general es más difícil que... tienen otras problemáticas, en el sentido de identidad, no sé, aislamiento, que se yo como podría decirse... pero también es más difícil que surjan esas problemáticas, que surja la visibilización de que eso es necesario, que se podría crecer en eso, que se podría mejorar el proceso de salud enfermedad, porque como las comunidades con recursos económicos es más difícil, u ocultan las necesidades que tienen, o las tienen satisfechas por otro lado, por eso creo que el privilegiado es sectores vulnerados.

C: Sí, lo que pasa es que también se sesga, esta calidad de vida siempre va a estar determinada por el recurso económico, y en realidad hay muchas comunidades que como vos decís, esa calidad de vida no estaría determinada por el recurso económico que está, pero si hay otras falencias que presentan y quizá esta bueno abordarlas por ejemplo. Me parece que también hace mucho a la lectura que se hace de lo que es la calidad de vida de esa comunidad.

Coordinadora: ¿Podría entonces trabajar, por ejemplo, en un barrio privado?

D: Sí

C: Sí

E: Podría intentar (se ríen)... el tema es que por lo general no es contratado de manera privada, por lo general es contratado como empleado estatal, y el estado no creo que... bueno uno nunca sabe pero... (Se ríen) pero sí, yo creo que sí, no sé, en realidad recién pensaba, por ejemplo en una comunidad, incluso hay cuestiones de problematizar ciertas dinámicas, ciertas relaciones que podrían enriquecer, que incluso están en lo organizacional, que podrían enriquecer hasta comunidades, estoy pensando en una parroquia, en un monasterio, que aunque tienen un modo operandi quizá mucho más tradicional y estricto, pero se podría, no sé si te van a dar cabida... Claro, pero hay barrios que sé que tienen más diálogo, que se podría llegar a generar un espacio... pero también hay una cuestión que ya en sí, va no sé, es medio ya una valoración mía, que ya en si es como que no es muy sana, que es iatrogénica, no es una intervención médica, pero... porque ya por definición implica exclusión y segregación, entonces...

C: Claro, hay algo ahí que es disonante.

E: Claro, en la definición en sí de un barrio privado ya es algo que es problemático, que ya está generando... implica división social, se produce para mantener algunos fuera y que no se puedan acercarse entonces como...

C: Si de una

E: pero estaría bueno problematizar

D: Yo creo que está muy de la mano con la visión que tiene el común de la gente con el rol del psicólogo en general, el psicólogo hace consultorio, nada más, entonces, queda muy poco espacio al cuestionamiento de esto, si mi vida en comunidad es saludable o no, si mi trato con el otro es saludable o no, entonces quizá lo que habría que hacer es justamente esto, empezar a

problematizar un poco esto y dar más a conocer el rol del psicólogo comunitario, y o sea, me parece que por ahí dando un poco más a conocer el rol del psicólogo comunitario y los beneficios que puede traer tenerlo en cuenta, quizá si el ámbito de acción sea mucho más amplio.

Coordinadora: Pensando en estas características que nombraron anteriormente: horizontalidad, participación, autocrítica, ¿consideran que hubo cierta coherencia por parte de sus profesores al momento de cursarla, entre lo que decía la teoría y la forma en que la daban?

C: Yo sí. En muchos aspectos, en el hecho de dictar las clases, de exámenes, de participación, de dinámicas, en muchos aspectos había una coincidencia. Eso con compañeras que nos gusta la psicología comunitaria es algo que se debatía mucho, o sea que por ahí no pasa con otros profes que quizá orientan a otra área u otra línea teórica, que eso fue llamativo digamos, que había como una coherencia entre lo que ellas exponían a la clase, este pensamiento crítico y por ahí otras cosas que planteaban en torno a eso está bueno.

E: Yo sí, hubo un intento muy grande por ser coherentes, por eso también estaba la autocrítica, en lo que sí parcial y final hubo mucho accesibilidad, pero si fue más del estilo tradicional, pero tampoco sé si lo podrían hacer de otra manera, porque tenes que asegurarte que... si incluso en la manera de evaluar siempre habían maneras de analizar casos concretos, es decir, aplicar que se yo, pero hay cuestiones que sí implica trabajar ciertos material que era muy extenso, era muy largo, y era muy extenso y rendir el clásico parcial teórico, eso es como lo que más podría problematizar, pero no sé si podrá hacer de otra manera, garantizar que se han encontrado con la bibliografía, con los autores. Pero si estaba bueno que en los mismos parciales vos podías... no era cuestión de poner definiciones, era pensarlo desde estos lugares, ciertas cosas por ejemplo.

C: Es que yo creo que también esa posibilidad la habilitan en el cursado mismo, diferente es un profesor que pide que vos copies algo textual que te ha dado en clase, a un profesor que durante las exposiciones en la clase te

problematice un tema y es lo que espera, porque si no lo plantearía a de esa manera. A nosotros por ejemplo cuando yo rendí psicología comunitaria fue oral, y fue con la misma ideología digamos, en este sentido, de poder, si bien qué se yo, es como dice él, hay pautas formales que hay que cumplir, si siempre abiertos a que nosotros podamos llegar a plantear algo en torno a eso... eso está bueno.

A: Yo lo vi más que nada como muy teórico todo, tenes que saber esto, esto esto, del texto estar parte, de lo que habla, o sea, yo por lo menos tuve una experiencia distinta. En cuanto a eso, sí era cierto que las clases del profesor había un intercambio, siempre sentí que tenía la teoría metida acá tenías que saber este autor y que era Riviere, Freud, que vos las tenas que saber si o si, y creo que faltó por ahí, en los exámenes parciales o en la materia en general eso que por ahí comentan ustedes que había mucha autocritica, o sea era como que nosotros nos sentamos a escuchar, a lo mejor el profesor planteaba un tema, por ejemplo me pasaba con el tema de los psiquiátricos y eso pero porque yo lo conocía, pero tengo compañeras que no, entonces no podían debatir y decir no, no es tan así como es como lo plantea ustedes, yo lo viví mucho más teórico. Si o si tenías que saber esos conceptos

C: Si pienso también a veces en la flexibilidad que uno como estudiante tiene ante el profesor, que justamente propone otro tipo de enseñanza, porque pienso que quizá también es como difícil pararse delante de un curso que quizá espera este discurso un poco más homogéneo de que bueno, tenes que estudiarte este texto y... a nosotros no porque ese tipo de dinámica la pudimos como aceptar desde el principio, y es más los textos que por ejemplo no sé, calidad de vida o fortalecimiento te lo daban desde el autor y te daban la posibilidad de que vos buscaras la información desde otros autores o desde otros que hayan problematizado, o sea, esa amplitud estaba. Pero yo creo que también hay profesores, me imagino yo, que si bien no estamos para problematizar eso, el profesor también tiene su implicancia vos imagínate, te planteas delante de un curso que quizá no está abierto a esto y quizá sí tenes que llevarlo más directivo aunque no sea tu espíritu, no sé, pienso.

B: Sí yo creo que tiene mucho que ver lo que decís porque me estaba acordando, nos habían comentado, el profesor sobre todo, que el año anterior habían tenido muchos problemas con los alumnos y habían tenido muy mala experiencia, no nos contó mucho más, es más, nos agradecía siempre el respeto y como nos dirigíamos a él y como participábamos en clase porque había tenido experiencias muy distintas antes, y bueno en conjunto con otro profe también les pasó con el curso, entonces capaz que tienen que ir con eso, también cómo la profesora daba las clases, que se yo, capaz que la experiencia con el año anterior le influyo muchísimo después.

A: Y que te agradezcan el respeto es como que ya... Es que vos te pones a pensar y no puede ser que... yo todavía defiendiendo el respeto y no puede ser que a nuestra edad le sigan faltando el respeto a los profesores, y que te lo agradezcan es como...

B: Si aparte creo que habían comentado algo como que había mucha falta de interés, como que habían algunos que estaban con los celulares, como que no le daban bola a la cátedra, entonces capaz que con esa experiencia...

E: Igual yo creo que también hay que ver cómo entienden ellos y como interpretan la falta de respeto para analizar, porque por ejemplo en mi caso, la coherencia me admiro mucho en el sentido de que si vas a hablar, problematizar los juegos de poder y que se yo, y después vos mismo sos una persona que no se te puede hablar, que tenes la última palabra, que todos los demás tienen que acatar lo que vos decís porque es la verdad y todo lo demás, en cambio en nosotros eso no estaba, por eso mismo ya a la tercer semana habían alumnos que tenían confianza en decirle "no es que nos parece que las dinámicas de las clases son medios improvisadas".. Eso que decía. Y ellos poder decir "no chicos, es que nosotros..." y explicar el paradigma de esas mismas problematizaciones. Por eso habría que ver en ese sentido, nosotros tenemos, percibimos esa coherencia, le pudimos decir críticas con mucha confianza al final de la materia también, o sea, el feedback es constante y eso es comunitario, porque si no es un adoctrinamiento tradicional.

B: Sí a mí me pasó parecido a ella, había clases que... lo que pasa es que en el medio tuve un problema familiar y estuve como un mes faltando, tuve a mi papa internado y ahí influyo mucho, aparte cuando no vas a la facultad están las mejores clases (se ríen) pero habían clases que al principio eran como muy participativas y ya después típico que se va terminando el año y quieren meter todos los contenidos entonces las clases se hacían pesadas, eran pura teoría, tenían todo contenido y poca y nada participación. Eso es un poco contradictorio.

A: Obviamente estaba la diferencia entre los dos profesores, estaba la profesora que entraba daba algo la diapositiva y por ahí el profesor por más que se haya terminado su hora se quedaba a preguntarnos qué nos había parecido la clase, si nos gustaba como profesor, como dice el, él nos llegó a preguntar que le queríamos decir nosotros a él, qué crítica le queríamos hacer y eso no nos había pasado nunca, porque era entrar, se iban y chau, nadie se preocupó por preguntarnos que les parece, les gusta las clases, y creo que él fue uno de los pocos que nos dio el lugar para decirle... es más fue después de ahí que surge el tema de los ejemplos, nosotras traíamos ejemplos de realidades y todo eso, no tan teórico.

B: El profe que está ahora, que tuvimos en adolescencia también hizo eso, nos preguntaba, así que supongo que estará haciendo la misma metodología, siempre estaba muy atento, estaba como muy metido con la clase.

D: Nosotros, me acuerdo cuando la curse. que sí eran las profes re coherentes con lo que planteaban, desde el espacio de participación para nosotros, si bien había un régimen impuesto por la facultad, parciales, final, la promoción y demás, la profesora todo el tiempo nos preguntaba, bueno les parece que hagamos el parcial así, de esta forma, de esta otra forma, me acuerdo que durante el cursado, después del parcial y antes de terminar las clases, nos tomaron tiempo de la clase para decirnos bueno chicos, como vamos, quieren cambiar algo, tienen sugerencias, críticas, me pareció muy bueno que lo hicieron a la mitad del cursado, como para... si queremos hacer un cambio que

se haga ahí porque siempre te preguntan, tienen alguna crítica, y vos la haces, pero esa crítica tiene frutos con la generación que sigue, no con vos... (Se ríen)

E: Si es que tienen fruto... quizá no... bueno, los buenos profes hacen su lectura.

D: lo otro que me pareció fundamental, que bueno en la forma en que nos dieron la cátedra a nosotros, era una cátedra muy política, muy política porque siempre se andaban tocando temas de actualidad, de políticas y demás, y eran tres profes que las tres tenían ideologías políticas diferentes, entonces ellas cuando tenían que dar la opinión del autor lo hacían desde el autor y ya cuando mezclaban lo personal decían, esto yo lo digo desde mi lado, desde mi visión, con mi pensamiento... o sea, diferenciaban mucho de lo que ellas pensaban a lo que decía la cátedra propiamente dicho. Eso me parecía re coherente para que nosotros no nos quedáramos con alguna idea que no era.

Coordinadora: ¿Durante el cursado de la teoría, tuvieron alguna práctica o experiencia de intervención en alguna comunidad?

C: No

E: No

A: No

B: No

D: Nosotros sí, nosotros teníamos se llamaba trabajo de campo, nos hacían juntarnos en grupos de 3 o 4 e ir a una comunidad, me acuerdo que nos ponían un número de 3 veces y hacer los primeros pasos de la investigación acción participativa, más que nada familiarización y diagnóstico, más que nada eso, si te daba para hacer un poquito más, bien, sino bueno con eso bastaba. Eso era lo que hacíamos puertas fuera de la facu, puertas adentro teníamos 2 horas de co-visión, que nos dividían al curso en 3 grupos porque teníamos 3 profes y cada profe se quedaba con 4 o 5 grupitos y les hacía un seguimiento de qué intervención hacer, cómo seguir, que no, que sí, y lo que estaba muy bueno era

que las profes todo el tiempo nos preguntaban a nosotros qué opinábamos del otro grupo, que creíamos nosotros que al otro grupo le convenía hacer, que no, volviendo a la coherencia en la participación. Eso era en nuestro caso lo que teníamos que rendir en el examen final o en el examen coloquio en el caso de los que promocionáramos, teníamos que hacer una exposición frente a todo el curso contando nuestra experiencia, lo que habíamos hecho, y articulando con teoría. Pero sí, tuvimos trabajo de campo y estaba muy bueno porque se daban un montonazo de lugares, tenías algunos que los hacían en escuelas, otros que lo hicieron en la casa de Ronald Mc Donald, yo en mi caso lo hice en un taller hogar de actividades diferenciales, otros chicos lo hicieron con el cuartel de Bomberos de Godoy Cruz, estaba muy bueno porque justamente esto, te hacían una aproximación de que la psicología comunitaria podía ser en cualquier ámbito.

C: ¿Y las prácticas esas era grupales o individuales?

D: Esas eran grupales, eran en grupos de 3 o 4 más o menos. Y las prácticas si vos elegías después el área de psicología comunitaria para hacer las prácticas también son grupales. Pueden ser de a 2 3 4, que te daban la opción de que si llevabas un buen trabajo de campo y tenías ganas de seguir ahí, podías continuar tu trabajo de campo desde las practicas.

C: Esa era mi duda con respecto a las prácticas, qué pasa con esa comunidad cuando terminas el trabajo de campo.

D: En realidad a la comunidad se le avisaba desde el momento 0 que tu intervención iba a ser corta, de dos meses, que vos ibas a justamente a hacer familiarización y diagnóstico de las necesidades, y eso lo ibas a presentar en la institución, de ahí en más si la institución quiere hacer algo con esa información, quiere cambiar algo con respecto a eso, es tema de la institución, vos te desligabas por una cuestión de los tiempos de la faculta en realidad, porque la cátedra duraba 3 meses 4 meses, entonces tu tiempo para intervenir eran 2 meses más o menos.

C: Y acá en la facu ¿tienen proyectos de extensión? ¿Se podría haber pensado como proyecto de extensión?

D: Sí, sí, es más, se pensó. Hubo un grupo que hizo sus prácticas en el grupo Guadalupe, que trabaja con mujeres que ejercen la prostitución, ellos hicieron sus práctica, después la continuaron desde la práctica profesional y después siguieron con un proyecto de extensión, hicieron las tres cosas, y creo que ahora siguen o están terminando, llevan como 2 años...

Coordinadora a E: Entiendo que ustedes tienen prácticas obligatorias de todos los ámbitos, ¿o no?

E: Sí, pero durante el cursado no, después el cursado, que no todos la rendimos, o sea yo sí, pero no todos, tenemos todo el otro semestre de práctica, pero en realidad no terminan, de hecho ahora todavía hay un grupo que la empezó el año pasado y la tienen que seguir continuando hasta que las profesoras supervisoras, que el proceso es similar al de ellos, grupos iguales de 3 a 4 personas, se van a distintas comunidades, que en realidad nosotros son sobre todo CENS, escuelas y Centros de Salud, y nosotros... es una materia más, que son las PPS de Salud Mental Comunitaria y sí, a veces... nunca dura los 3 meses de cursado, algunos la pueden lograr terminar en diciembre y otros la terminan el año siguiente, cuando ya empezaste otra materia, otras prácticas, y no terminas estas... Se hacen procesos muy largos.

C: ¿Se plantea de forma semestral?

E: Se empieza en Julio o agosto cuando empieza el cursado y siguen, ahora, hoy en día en septiembre hay chicos que empezaron en agosto del año pasado y todavía no terminan.

C: Pero curricularmente yo te pregunto, ¿Son semestrales?

E: Si, es semestral.

C: Pero... ¿porque la universidad nos contempla que quizá la haga anual, por ejemplo?

E: ¿Toda la materia?

C: Si... Porque si no es como que el estudiante... O sea nadie piensa en el estudiante (risa sarcástica)

E: Para mí está bueno... Va, es lo mismo, si igual vas a tener que estudiar todo y hacer todo.

C: Pero vos al contemplar que ya es anual implica que no sé, lo hagas más tranquilo, porque seguramente por ejemplo, esto es lo que yo me imagino, vos vas a cursar hasta noviembre y el año que viene tenes otras prácticas...

E: Sí, en total tenemos 8 PPS, sin contar las de evaluación y diagnóstico y de integración práctica en 2 años... nosotros este semestre tenemos 4, es para matarlos, tenemos educacional, organizacional, salud mental comunitaria y además en evaluación y diagnóstico, que tenemos proceso psicodiagnóstico. Y encima, en intervención práctica que también la profesora tiene perspectiva comunitaria, nos ha hecho ir a todos los centros de salud de guaymallen, todos los de capital, y armamos como un método muy sencillo como encuesta para poder ir rastreando qué paradigma tienen las personas que trabajan en los centro de salud, para ver desde qué paradigma están parados como centro de salud, acovachados desde su consultorio individual o más comunitario; bueno, o sea que tampoco es materia práctica, pero estamos con 5 practicas... (Se ríe) Yo me tengo que pedir licencia en el trabajo para poder hacerlo...

D: A mí me parece genial que tengan prácticas de todo.

E: De todo, está muy bueno, además que te queda porque en todas las materias te implica 2 o 3 horas semestrales, fuera del cursado, y a la vez el cursado se mantiene...

Coordinadora: Bueno, por último. ¿Qué consideran que han adquirido, más allá de que en un futuro sean o no psicólogos y psicólogas comunitarias, para su profesión o para la vida incluso?

D: Yo creo que fundamental es el hecho de escuchar todas las voces, que o sea, que son ponele lo que planteo un poco este tema de la transdisciplina, por ahí durante 5 años de cursado te planteaban que el psicólogo tienen las respuestas, tiene la verdad, y de repente viene el profesor de comunitaria y te dice “anda al barrio y escucha a la vecina que vende flores, porque hay una vecina que vende flores que es la que tiene la respuesta”, entonces esa amplitud y apertura creo que es una de las cosas que más me llevo yo del cursado.

C: Sí, también el hecho de mantener siempre la actitud activa como decían las chicas, con respecto a la comunidad con la que estás trabajando en este caso, como no pensar que va a esperar que llegue mágicamente un motivo de consulta para abordar un tema específico, sino mantener siempre esa actitud activa, interesada con respecto a la problemática.

E: Yo, no sé si la he adquirido o la he reforzado, porque también hay muchos temas que mi carrera general es muy sistémica, muy sistémica, entonces hay temas... pero bueno, eso de distinguir bien claro la verdad de los relatos, incluso los propios relatos, de problematizarlos, de leer los juegos de poder, o de estar atentos de que siempre hay juegos de poder, y bueno, y de que hay prácticas, bueno a mí personalmente me ayudo mucho porque trabajo en una asociación, de que hay prácticas que con todo el amor del mundo pueden ser dañinas a los procesos comunitarios cuando vos mismo estás haciendo las cosas que el otro tendría que hacer por sí mismo para... sino estás haciendo un medio asistencialismo. El tema de la interseccionalidad para interpretar, que es otro de los conceptos que... va, han salido varios de los que no dijimos al principio, el de ideología, de interseccionalidad, ella dijo calidad de vida, que te ayuda a comprender más las problemáticas y las necesidades, o los padeceres o sufrimientos de ciertas personas o ciertas comunidades, para tenerlo en cuenta. O sea, para mí me ha ayudado a ampliar al marco de comprensión, incluso si después te dedicas a otra corriente, entender que eso está todo el tiempo. Pero eso, como que esos juegos lo vemos en todo, en organizacional

es re sistémica, familia es sistémica, sistémica es sistémica (se ríe) lo tenemos en distintas materias entonces...

A: Sí, es más o menos lo mismo.

B: No, nada más.

E: También el tema de mirar con crítica algunas cosas, desde lo epidemiológico, que tiene... que a veces hay cuestiones que grupos de poder van llevando a que ciertas cosas sean importantes al analizar los procesos de salud enfermedad y otras no, o que se relativizan ciertas problemáticas que son muy sentidas y muy reales, y se ponen en juego otras, o se ponen en la mesa de discusión otras que quizá no... bueno ser más críticos en ese sentido.

C: Sí, y que nos pasa a veces a la hora de ver a la comunidad, que a veces nosotros por ahí uno va pensando que no se, es una comunidad que necesita un taller de sexualidad, y capaz que a la comunidad ni le importa, entonces también lo que vos decís ayuda a entender que quizá hay que escuchar, o sea saber escuchar a esa comunidad con la que estás trabajando para ver qué es lo que la comunidad quiere y que es lo que la comunidad necesita.

Coordinadora: Algo más que quieran agregar o preguntar...

E: Yo sé que esta materia ha influido mucho, pero no sé si es gracias a la materia o si es al conjunto de materias que he tenido, pero cada vez... me surgió hace unos meses la sensación de decir, cada vez tengo menos verdades, es decir, tengo muchas más preguntas y menos verdades, siendo que yo he siempre sido... entonces eso, más preguntas y menos verdades, y no tener miedo a no tener... como que siempre te genera ansiedad no saber qué pasa, tenes que poner postura, que está pasando, y la otra vez medio que me salí de una situación que me plantearon los alumnos por cuestiones que.. "profe que piensa de lo de Venezuela"... "qué saben de Venezuela", de entrada. "Qué saberes tienen, cómo se han enterado, bien. ¿Eso no pasa en tales lugares, en tales países? ¿Porque hay un interés grande que sepamos y hablemos de eso y no de otros lugares que están pasando cosas similares o

peores. Bueno, yo que sé, yo solo sé que quieren que creamos que está pasando, esto, no sé más. A veces no tenemos que tomar postura, nos tenemos que animar a decir no sé, no sé qué está pasando”, y decía, no tener miedo a quedarnos con las preguntas, en vez de jugar Y ponerte en una posición que en argentina re pasa, porque sí o sí tenes que tomar una posición y no sé, es como que... y eso creo que la materia ha sumado mucho. No creo que sea solo gracias a esa materia pero sí que ha sumado.

Coordinadora: Bueno, muchísimas gracias.

Todos/as: De nada.