

## Las juegotecas como dispositivos de intervención comunitaria

### Game libraries as community intervention devices

Clark, Amelia<sup>1</sup>, Ulivarri Paula<sup>1</sup>, Annamaria Falla<sup>2</sup>

---

Citar: Clark, A. y otros (2020). Las juegotecas como dispositivo de intervención comunitaria. Revista *Intersticios*, 1(1), pp. x-xx.

Recibido: agosto/2020  
Aceptado: diciembre/2020

*Reflexiones desde la práctica profesional*

#### Resumen

Este trabajo parte de los principios básicos de la psicología comunitaria y plantea una reflexión sobre la oportunidad de transformar un proyecto de extensión en un instrumento operativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del rol del psicólogo comunitario y de sus modalidades de intervención, al mismo tiempo que cumple con su objetivo fundamental: la articulación entre la academia y la comunidad donde se encuentra inserta.

En esta construcción colectiva, los/as alumnos/as se convierten en parte de un aprendizaje único: pueden vislumbrar la realidad social de la provincia al trabajar con la comunidad desde el comienzo, imaginando una solución a las problemáticas sentidas, analizando las posibilidades reales, planificando, adquiriendo herramientas para la especificidad del trabajo con diferentes grupos, definiendo objetivos concretos y sostenidos en el tiempo; construyendo en la práctica un posicionamiento ético y profesional para el trabajo con las comunidades.

**Palabras clave:** proyecto de extensión universitaria - psicología comunitaria - intervención comunitaria

#### Abstract

This work starts from the basic principles of community psychology and reflects on the opportunity of transforming an extension project into an operational instrument in the teaching-learning process of the role of the community psychologist and his/her intervention

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta

<sup>2</sup> Ministerio de Desarrollo Social

modalities, while at the same time fulfilling its fundamental objective: the articulation between the academy and the community where it is inserted. In this collective construction, the students become part of a unique learning process: they can glimpse the social reality of the province by working with the community from the beginning, imagining a solution to the problems felt, analyzing the real possibilities,

planning, acquiring tools for the specificity of working with different groups, defining concrete and sustained objectives over time, building in practice an ethical and professional positioning for working with communities.

**Keywords:** university outreach project - community psychology - community intervention

## Introducción

Este trabajo plantea una reflexión sobre la oportunidad de transformar un proyecto de extensión universitaria en un instrumento operativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del rol del psicólogo comunitario y sus modalidades de intervención, al mismo tiempo que cumple con su objetivo fundamental: la articulación entre la academia y la comunidad donde se esta se encuentra inserta.

Se trata de un trabajo en territorio, realizado durante cuatro años en dos barrios periféricos de la ciudad de Salta: asentamientos 20 de Junio (zona sureste) y Bicentenario (zona noroeste). Las juegotecas son espacios donde los/as niños/as interactúan con sus pares y con adultos, desde una posición de colaboración y desde una perspectiva de género.

Durante su primer año, las responsables de estos dispositivos fueron residentes de la Residencia de Psicología Comunitaria acompañadas por alumnos y alumnas que cursaban las cátedras de Psicología Comunitaria y de Salud Pública de la carrera de Psicología, de la Universidad Católica de Salta (UCaSal).

El momento de inflexión se dio al finalizar la rotación de las residentes por los centros de salud, ya que debían realizar el cierre de estos espacios y los/as estudiantes solicitaron continuar desarrollando las actividades, sobre todo por el pedido de los niño/as y de sus padres.

Es así que, a partir de una reflexión conjunta entre la docente y los/as alumnos/as se decide aprovechar la oportunidad que daba la facultad para presentar un proyecto de extensión.

Entonces, durante el 2013 se presentó como proyecto de extensión a fin de legitimar el trabajo que estaban realizando alumnos/as y exalumnos/as de la carrera de psicología y obtener presupuesto para los recursos necesarios (materiales, desayunos, etc.).

Los proyectos de extensión universitaria son espacios claves para la formación de profesionales, ciudadanos/as comprometidos/as con la realidad donde deberán desarrollar sus actividades como psicólogos/as y articuladores entre la academia y las comunidades. Y ello es así porque la universidad tiene una marcada responsabilidad con la sociedad, que se concreta en el actuar por el mejoramiento económico, social y cultural como sistema de vida del pueblo (González González, y González Fernández-Larrea, 2003).

Desde nuestro posicionamiento consideramos que la vía más realista para la extensión universitaria es la participación de los/as estudiantes y profesores en actividades insertas en comunidades locales, sobre todo con alta vulnerabilidad (económica, social, política, etc.). Es la manera en que nos enfrentaremos, a partir de una necesaria coparticipación, a una búsqueda de soluciones y alternativas desde la negociación permanente, donde la realidad

nos «ubica» y obliga a encontrar un nuevo rol para el/la psicólogo/a, donde el saber técnico debe ser compartido con otros saberes; esto es, con el saber popular, con las experiencias previas de las comunidades.

Los proyectos de extensión son más que transferencia de conocimientos y tecnologías, y aquí su desafío: poner en debate los conceptos aprendidos desde la academia, analizar en la vida cotidiana su pertinencia, adaptarlos o rechazarlos según las circunstancias y el contexto donde se intentan aplicar.

Siguiendo la dimensión ontológica y epistemológica de la psicología comunitaria, se buscó rescatar la mirada de los/as niños/as sobre su comunidad, como sujetos activos, transformadores de su realidad; pero sin dejar de tener en cuenta que son niños/as y como tales necesitan disfrutar de su infancia y gozar de todos los derechos que esta implica (Paolucci, 2013). Rescatar su mirada significa sostener que sus opiniones importan, que ellos/as pueden pensar y hacer cosas por su comunidad, a partir de la escucha y la reflexión de lo que acontece en su vida cotidiana.

Ahora bien, ¿es posible que un/a niño/a goce de plena salud si no puede desarrollar su capacidad lúdica, su imaginación, su creatividad? Si entendemos que la salud no implica solo la ausencia de enfermedades sino el completo bienestar físico, mental y social (OMS, 1946), el desarrollo de estrategias para potenciar estos aspectos está vinculado al cuidado de la salud mental.

En sus comienzos fue difícil cumplir con el objetivo: por ejemplo, la falta de un espacio físico adecuado, que protegiera a los/as niños/as y, al mismo tiempo, que les permita concentrarse en una tarea (cuando iniciaron este espacio, lo hicieron en las calles de ambos asentamientos, dificultando el encuadre).

Otra dificultad fue encontrar un espacio donde guardar los elementos de trabajo. En

sus inicios todos los elementos y materiales didácticos eran depositados en los centros de salud donde las residentes desarrollaban el resto de las actividades. Al momento de traspaso de responsabilidades (de la residencia a la cátedra), esto se convirtió en una dificultad que hasta el final no tuvo una solución operativa.

A partir del fortalecimiento de las redes locales se lograron superar estas dificultades, con un espacio físico ya delimitado, el tiempo del desayuno y la inclusión de los coordinadores (alumnos/as y personas de la misma comunidad).

La Vicaría Sagrado Corazón de Jesús, del barrio 20 de Junio mantiene un comedor al cual concurren solo los/as niños/as del barrio; el asentamiento se encuentra a unas cuadras de la vicaría. Junto al padre Matías Jerez, su párroco, se pudo habilitar en horas de la mañana, y antes del almuerzo, el espacio para que los/as niños/as del asentamiento concurrieran a la juegoteca, con el compromiso de dejar las instalaciones listas para que los/as niños/as del barrio pudieran almorzar a tiempo. Esto también implicó negociar con el personal del lugar (cocinera y personal de mantenimiento), quienes no se sentían cómodos por la «invasión»; por lo cual el desafío fue ganarse su confianza y compartir los objetivos del espacio.

Una situación similar sucedió en el barrio Bicentenario, donde los/as niños/as del asentamiento no contaban con plazas ni instituciones locales, por lo cual se negoció con la presidente del Centro Vecinal de Barrio Palmeritas (barrio vecino) el préstamo del salón de usos múltiples (SUM). En un principio la juegoteca funcionaba en el centro vecinal de este último barrio, cuyas instalaciones son precarias (no hay baño, esencial para las juegotecas); el SUM era un edificio nuevo y más amplio, además quedaba más cerca del asentamiento.

## **Proyecto de extensión universitaria: Las Juegotecas como Dispositivo de Intervención Comunitaria**

La juegoteca es un espacio lúdico y socializante, planificado con intencionalidad, que apunta a la formación integral a través del juego, colaborando así con las necesidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales que todo niño/a necesita para su desarrollo integral. Por medio de estos espacios se busca brindar la posibilidad del encuentro con la creatividad, la imaginación, la fantasía, el placer y el desafío de aprender de los aciertos y los errores. Por todo ello, la juegoteca se convierte en constructora de identidad.

El proyecto apuntó a integrar el abordaje preventivo y potenciador desde el recurso lúdico, con intervenciones de alcance a nivel comunitario. Si bien el foco estuvo centralizado en la concreción de un espacio que respondiera a la demanda de recreación, surgida también de los/as propios/as niños/as, cada etapa de planificación con el grupo de coordinadores fue pensada en relación con una mirada de largo plazo respecto del impacto a nivel comunitario.

A partir de un enfoque preventivo, se buscó favorecer el pleno desarrollo cognitivo y emocional de sus participantes y la promoción de salud integral, propiciando el trabajo sobre los vínculos sociales entre pares y con los adultos.

Durante este tiempo, coordinadores/as, niños/as y docentes aprendimos juntos, desde el posicionamiento ante el/la niño/a, la violencia, el juego, el aprendizaje, las normas de convivencia, hasta la modalidad de planificar, los tiempos individuales y los modos de hacer y pensar de cada uno/a. La postura de estos equipos giró en torno a construir un espacio en el que el conjunto de normas a cumplir fuera construido de manera democrática y consensuada, sin imposición. Esto posibilitó que los/as niños/

as se apropiaran del espacio y sus «reglas de juego», de tal manera que al internalizarse formaran parte del conjunto de representaciones con las que enfrentarían el mundo.

### **Metodología**

Este espacio contenía cuatro momentos esenciales: 1) reunión del equipo coordinador, para la puesta en común de lo acontecido en el espacio de la juegoteca, para la planificación y sistematización posterior; 2) la juegoteca en sí misma, en donde se desplegaba la planificación, con cierta flexibilidad y apertura a posibles cambios; 3) reunión con padres de los/as niños/as; 4) reunión del equipo con las coordinadoras generales (responsable del programa) y las residentes que continuaban en calidad de supervisoras.

### **Marco institucional y responsables del proyecto**

El proyecto de extensión se enmarcó en el área de Extensión Universitaria de la Universidad Católica de Salta (Resolución 1016/13), y fue aprobado por la Unidad Académica de la Facultad de Artes y Ciencias, carrera de Psicología.

Tomamos dos puntos importantes de la Resolución 58/13 de la Facultad de Artes y Ciencias: por un lado, el punto 6, que habilita a estudiantes de las prácticas preprofesionales supervisadas (último año) a realizar dicha actividad en un proyecto de extensión; por el otro, el punto 7, el cual estimula a trabajar en pos del desarrollo social y la promoción comunitaria, «enfaticando en el respeto y rescate de los saberes multiculturales y la defensa de la identidad nacional y regional, en el contexto globalizador» (Resolución Decanal 58/13:2 de la Facultad de Artes y Ciencias).

Los/as responsables del proyecto fueron, en primera instancia, las docentes responsables de la ejecución y la dirección y los/as coordinadores/as que se encontraban en territorio. Estos/as últimos/as fueron variando en cantidad y nombres, sin embargo, los/as que debieron retirarse por múltiples cuestiones —personales, laborales, de estudio— de una u otra manera se mantuvieron en contacto, acompañando desde otros niveles de participación. Además, se sumaron las residentes Carolina Paolucci y Verónica Bisdorff, iniciadoras de los espacios, como supervisoras y acompañando los procesos.

Cada juegoteca tuvo un nombre propio y reglas internas, ambos generados por los/as mismos/as niños/as, que le dio identidad y sentido de pertenencia: en el barrio 20 de Junio y en el asentamiento homónimo se encontraban el Show de los Juegos y Los Merequetengues, y en los barrios Bicentenario-Palmeritas, Los diamantes Increíbles y Los Campeones y las Campeonas. Durante el último año del proyecto, las cuatro juegotecas se aunaron en un nombre: Yupi Kuska, del quechua, pero con versión adaptada: Juntos Dejamos Huellas.

## Objetivos

Durante todo el proyecto, los objetivos fueron modificándose, teniendo en cuenta aspectos coyunturales y las exigencias institucionales; sin embargo, se mantuvieron los globales. Por otro lado, cada espacio de juegoteca generó sus propios objetivos, según el contexto barrial, las características del grupo y las particularidades del acontecer diario al interno, generando un espacio con identidad propia pero articulado al proyecto general.

### Objetivos generales

Generar un espacio lúdico que favorezca

el despliegue de las potencialidades y recursos psicosociales de los/as niños/as, desde una perspectiva de género.

Propiciar el fortalecimiento de los vínculos de cooperación entre pares y con los adultos.

### Objetivos específicos

Promover el reconocimiento del juego como derecho y necesidad fundamental de la infancia.

Propiciar el pleno desarrollo cognitivo y emocional de los/as niños/as.

Fortalecer el desarrollo y sostenimiento de los lazos solidarios y vínculos de confianza entre los niños y niñas.

Favorecer el fortalecimiento comunitario.

## Pasos metodológicos del proyecto

1. Fase de contenidos teóricos: instancia que sirvió para cubrir los supuestos epistemológicos de la disciplina, sus principales marcos conceptuales y los aspectos éticos de su aplicación, lo que constituía un mínimo de conocimientos básicos necesarios antes de incorporar a los/as estudiantes al trabajo comunitario. De esta manera, se fortalecieron conceptos de diferentes cátedras y se solicitó ayuda de profesionales externos que, por ejemplo, enseñaron a realizar genogramas y se sumaron a ateneos de la Residencia de Psicología Comunitaria. A medida que iban ingresando estudiantes, los coordinadores de cada espacio eran los responsables de esta actividad.
2. Fase de familiarización: instancia que sirvió para el mutuo conocimiento; es decir, de parte del estudiante con el contexto comunitario y el contexto institucional, y de parte de la comunidad con el estudiante, sus objetivos, tiempos y metodología de trabajo. Además, dio inicio a la construcción del

equipo de trabajo. Los/as alumnos/as concurren a las juegotecas que ya estaban en funcionamiento, en calidad de observadores. Esta etapa fue clave, ya que no generaba expectativa en los/as niños/as y permitía que el/la estudiante conociera sin intervenir el contexto y la modalidad de trabajo.

Estos dos pasos fueron realizados sin un tiempo estipulado, y fuera de la intervención comunitaria, a fin de que se asegurara la participación comprometida de los/as estudiantes y la aceptación de los/as niños/as de estos nuevos integrantes del equipo. Los/as coordinadores realizaban entrevistas a los nuevos postulantes, de esta manera también se incorporaban herramientas nuevas para el aprendizaje. En las entrevistas se les explicaba los tiempos necesarios para el trabajo, su posicionamiento en relación con los/as niños/as, el nivel de responsabilidad y la ética del trabajo comunitario. Fue un trabajo reflexivo, consciente de las implicancias que generaba un proyecto de esta envergadura.

3. Fase de intervención: instancia en la que el equipo de trabajo comenzó sus actividades propiamente dichas. Esta fase se subdividió en tres momentos: planificación de las actividades, con la subsecuente distribución de tareas; actividad propiamente dicha; supervisión de lo realizado (alumnos/as-docentes-supervisoras). El trabajo con las comunidades exige un proceso de sistematización (teórico-práctico) y devolución de lo realizado.
4. Fortalecimiento del equipo: instancia necesaria para quienes se incorporan a grupos de trabajo. Hace falta un tiempo para la conformación del equipo, para el conocimiento mutuo y la construcción de marcos conceptuales y metodológicos compartidos. El trabajo en equipo es parte del

proceso de aprendizaje del futuro rol de psicólogos/as que trabajan en contextos sociales y comunitarios.

Se entiende por fortalecimiento el proceso mediante el cual los miembros del equipo desarrollan conjuntamente capacidades y recursos, para lograr así intervenciones eficaces actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación esperada, y al mismo tiempo transformándose a sí mismos.

En todo fortalecimiento se apoya la presencia de los siguientes procesos comunitarios: la participación activa comprometida de cada uno de los integrantes; la concienciación, que permite superar las formas de entendimiento negativas y desmovilizadoras, tales como la alienación, la ideologización y la pasividad; el ejercicio responsable del control y el poder que lo acompaña; la politización, considerada como la ocupación del espacio público y la conciencia de derechos y deberes inherentes a la ciudadanía; la autogestión, que supone la involucración directa en los procesos de transformación y, asimismo, está ligada a las anteriores; el compromiso, que imprime a la acción respeto y consideración por los otros, por el equipo y por sí mismo; la evolución y el crecimiento individual, que permite emplear las propias capacidades, generando nuevas expresiones y desarrollando las que se tienen en función de los intereses compartidos.

Los objetivos de esta etapa giraron en torno a potenciar los recursos necesarios, a propiciar el pasaje desde el posicionamiento pasivo, sin nada que aportar, hacia un rol activo, y a desarrollar acciones liberadoras.

5. Búsqueda bibliográfica: actividad que debió realizarse a lo largo del proyecto, ya que se la entendía como clave en todo proceso de intervención. Cada equipo de trabajo

fue delimitando su modalidad de incorporación de la bibliografía adecuada, según circunstancias: ateneos, lecturas individuales, discusión de textos, etc. Por otro lado, los espacios de supervisión también se convirtieron en instancias de incorporación de teoría, a partir de la práctica. La característica de este ámbito es que no existía mucha bibliografía específica, ya que la mayoría de los espacios para niños/as existentes se basan en la psicología clínica, de corte psicoanalítica. Esto obligó a los equipos a articular metodologías de diferentes disciplinas y ámbitos, creando una praxis particular y diferenciada (educación popular, educación para la paz, etc.)

6. Diseño de dispositivos: una vez sensibilizado y fortalecido el equipo, se propuso el conocimiento del espacio de juegoteca. Esto incluía tanto a los niños como a las lógicas barriales e institucionales y sus propias modalidades de trabajo, tanto individual como grupal.

El diseño de dispositivos se realizó teniendo en cuenta ese contexto particular, pues si bien existen múltiples propuestas de técnicas, juegos, y actividades, lo implementado dependerá de lo que sucede en cada espacio, las características de los/as niños/as y adultos, las planificaciones conjuntas y las posibilidades materiales.

Aquí cobra especial sentido el concepto de estudiante que tiene cada docente. Al posicionarlo de manera activa, se respeta cada una de las decisiones que toma, las cuales tienen en cuenta las circunstancias que rodean la situación y la elección de la actividad planificada.

Cada dispositivo estuvo pensado, analizado, y discutido de manera conjunta; esto permitió seleccionar las mejores oportunidades para su implementación, analizar los

éxitos y fracasos críticamente, y animarse a ser creativos e innovadores.

7. Planificación y supervisión: las planificaciones se realizaban una vez por semana. Una vez finalizado cada encuentro, se realizaba una reunión de reflexión sobre lo acontecido, a fin de registrar los pros y los contra de las actividades realizadas; con este fin cada juegoteca tenía una bitácora grupal y bitácoras individuales. A partir de allí, y con base en esa información, la planificación semanal se llevaba a cabo siguiendo la planilla modelo con fecha, el equipo coordinador, los ejes de trabajo y los objetivos de esa semana, las actividades a realizar, el/los responsables de dicha actividad, la duración y los materiales que se necesitaban.

Por su parte, las supervisiones se realizaban una vez a la semana. Debido a las dificultades en los horarios y la falta de un espacio físico adecuado para la realización de las reuniones, pasaron a ser mensuales o quincenales, según la necesidad. Ampliar el tiempo transcurrido entre reuniones buscaba también superar el relato de lo anecdótico y promover el intercambio de reflexiones personales y grupales. Este tema fue abordado durante muchas reuniones, debíamos aprender a supervisar y rescatar lo importante de lo urgente o angustiante. Esto estimuló, en algunos espacios, el crear instancias propias (por ejemplo, el plenario emocional, donde los/as coordinadores/as podían expresar los sentimientos generados en el espacio de juegoteca, realizar críticas y llamados de atención internos al equipo, entre otras cosas).

Las reuniones de supervisión tenían un doble objetivo: conocer lo que cada juegoteca estaba implementando y compartir diversas técnicas exitosas y detectar posibles problemas, junto con la búsqueda en conjunto de soluciones.

## Conclusiones que abren nuevos caminos

Los proyectos de extensión se proponen una transformación en la comunidad en la que intervienen, pero otro aspecto de igual o mayor importancia es la transformación que se produce en los miembros del proyecto (alumnos, docentes), a través de la reflexión y la problematización de la propia formación académica. La comunidad, sus miembros, y la cotidianidad que «obliga» a acompañar un proyecto de intervención interpelan nuestros saberes, nuestra formación, el sentido del conocimiento.

Este proceso significó contar con el aporte de la comunidad en la formación de los/as estudiantes. Este aporte no solamente se redujo a «recibirnos» en el barrio para trabajar en alguna tarea propia, sino que se tradujo en la oportunidad que nos «visiten» en la facultad, en nuestro ámbito, nuestras aulas, y en las que hemos compartido su visión y conocimiento respecto a, por ejemplo, la participación y organización comunitaria y, en general, aspectos vinculados al trabajo organizado de las comunidades.

La riqueza de lo obtenido a lo largo de estos años está lejos de agotarse; el equipo que formó parte de este proyecto adquirió múltiples aprendizajes que las demandas de lo cotidiano aún no le permiten visualizar.

Para avanzar en este aspecto se llevan y deben seguir llevándose adelante procesos de sistematización, como una herramienta más, que permitan recuperar los aprendizajes y hacer comunicables los conocimientos producidos.

El proyecto nos deja como docentes muchos sentimientos encontrados y aprendizajes compartidos. Nos permitió conocer nuestros límites, nuestro lugar en un espacio diferente al aula. También nos permitió «pulir» las estrategias, aprender de los errores, deba-

tir desde la horizontalidad, entre múltiples aprendizajes obtenidos.

Con relación al ámbito de la psicología comunitaria, este proyecto posibilitó que se abriera al debate, que se conocieran sus fundamentos, que se ampliaran sus horizontes. Estamos convencidos de que la pertenencia de la psicología comunitaria al mundo de la academia exige un trabajo permanente a quienes estamos involucrados en el ámbito docente; trabajo que nos permita reflexionar de manera crítica sobre las contradicciones y fortalecer el desarrollo de la disciplina.

Igualmente, exige que podamos diferenciar distintas actividades que se denominan «comunitarias». Desde hace un tiempo, el ámbito comunitario es el espacio elegido por excelencia para llevar a cabo múltiples acciones, incluidas las de proyectos de extensión o investigación. De esta manera, muchas comunidades se encuentran «bombardeadas» por infinitas actividades: políticas, académicas, sociales, religiosas, y muchas veces estas se superponen, sin posibilidades de negociar, dialogar, conocerse. Esto lleva al desgaste, no solo de los recursos sino también de las modalidades de participación de los vecinos, aumentando el descreimiento, la falta de interés y el desgano. Por ello es que durante todo el proyecto se hizo hincapié no solo en explicitar nuestros objetivos, sino también en la duración del proyecto y nuestra salida. En este sentido, hay que tener en cuenta que una de las fortalezas de este proyecto —que lo diferencia de los demás— es que su continuidad y fortalecimiento fue un pedido de la propia comunidad.

La creciente demanda de espacios de trabajo en el ámbito social y comunitario dobla nuestra exigencia como docentes. Si deseamos atender esa demanda y a la vez lograr la transformación social con la plena participación de los ciudadanos, debemos mantener la mirada

crítica de nuestra función, de acompañamiento más que de supervisión y clasificación, a fin de desarrollarla en sintonía con el avance de la disciplina y con las transformaciones socioculturales y económico-políticas del país.

Para finalizar, una reflexión con relación a la formación del psicólogo comunitario. Si bien la adquisición de herramientas metodológicas es de suma importancia, esto no implica que sea suficiente para convertir a un estudiante en psicólogo comunitario. El psicólogo comunitario debe estar en permanente reflexión sobre su función en la sociedad, debe ser humilde, entender que el saber nunca es completo, sino que se completa y alimenta de otros saberes.

El rol del psicólogo comunitario se define como el de alguien que posee un saber que le permite actuar, pero que a la vez necesita del saber poseído por ese interlocutor, agente de su propia transformación, con el cual necesitará trabajar interactivamente a fin de producir las transformaciones acordadas por ambos (Montero, 2004).

El proceso de análisis crítico debe incluirnos a todos: estudiantes, docentes, comunidad y a la misma universidad.

El trabajo a partir del contacto directo con las comunidades, la relación dialógica y comprometida, y las comunidades que nos permiten compartir su cotidianidad nos abren no solo las puertas de sus casas, sino también sus corazones; nos comparten sus deseos, dudas, miedos y desesperanzas, pero también sus recursos, sus saberes... en definitiva, su vida. Nos cambian. Inevitablemente, alguien que atraviesa por una práctica de este tipo cambia; cambia su perspectiva, su entendimiento, sus juicios —o prejuicios—, su misma concepción de la profesión. Y esto es lo que quedará por

analizar y evaluar, cuánto cambiamos a las comunidades y cuánto nos cambiaron ellas. Y, en este sentido, los indicadores cuantitativos, muchas veces fríos y alejados de los vínculos establecidos, no podrán medirlo; se necesita otra modalidad, más subjetiva y subjetivizante.

Isaac Prillettensky (1994), psicólogo comunitario argentino, radicado en Estados Unidos, afirma que la ética para la liberación apunta a «una investigación que busque dar a los grupos y comunidades mayores posibilidades de regir sus propios destinos» (p. 204). Será función de la universidad, en su carácter de transmisora de conocimientos, respetar esa acción liberadora y no caer en la manipulación o mera utilización de las comunidades con fines «científicos».

## Referencias bibliográficas

- González González, G. R., y González Fernández-Larrea, M. (2003). Extension universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior*. <https://link.gale.com/apps/doc/A146790868/AONE?u=anon~786bc366&sid=googleScholar&xid=a54768d0>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Paidós
- Organización Mundial de la Salud - OMS (1946). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Serie Documentos básicos, suplemento de la 45° edición, octubre de 2006. [https://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_sp.pdf](https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf)
- Prillettensky, I. (1994). *The Morals and Politics of Psychology: Psychological Discourse and the Statu Quo*. State University of New York Press

**Clark, Amelia**

Perfil académico y profesional: Licenciada en Psicología. Maestranda en Gestión Ambiental – UCASAL. Docente de las cátedras Psicología Comunitaria y Prácticas Preprofesionales Socio comunitarias en la Licenciatura en Psicología y de la cátedra Procesos de Cambio Social en la Licenciatura en Gestión Eficiente de la Energía. Investigadora de la Facultad de Artes y Ciencias del área Socio-comunitaria.

**Ulivarri Paula**

Perfil académico y profesional: Licenciada en Psicología por la UCASAL. Especialista en Salud Pública y Magister en Salud Pública

por la Universidad Nacional de Salta. Docente de cátedras la Licenciatura en Psicología y en la Licenciatura en Trabajo Social UCASAL. Jefa del Departamento de Investigación de la Facultad de Artes y Ciencias y Miembro del Consejo de Investigación de la UCASAL.

**Annamaria Falla**

Perfil académico y profesional: Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, con enfoque en psicología comunitaria; formada como terapeuta familiar sistémica. Coordinadora de Gestión de la Secretaría de Primera Infancia Niñez y Familia en Ministerio de Desarrollo Social de Salta