PSYKHE
1999, Vol.8, N° 1, 57-63

Copyright 1999 by Psykhe
ISSN 0717-0297

La Docencia en la Psicología Social Comunitaria: Algunos Problemas

Teaching Community Social Psychology: Some Difficulties

Maritza Montero
Fernando Giuliani
Universidad Central de Venezuela

El proceso de desarrollo de la Psicología Comunitaria muestra una creciente complejización teórica y metodológica. En ese proceso se ha dado una permanente reflexión crítica basada en la experiencia comunitaria y en la investigación de las diferentes áreas temáticas que sustentan las propuestas de la disciplina. La línea de trabajo de los autores se fundamenta en un quehacer sostenido en el contexto de las comunidades y en el campo de la docencia, manteniendo una preocupación permanente tanto por el compromiso con las comunidades, como con la disciplina. Dentro de este panorama, se revisan algunos elementos relativos a la formación de los/las psicólogos/as comunitarios/as, en función de la importancia que tiene dentro del marco de la disciplina el rol que debe desempeñar este profesional de la psicología, así como de la necesidad de un alto nivel de capacitación. En el presente trabajo se exponen, a partir de nuestra experiencia docente, algunos tópicos que resultan críticos en la docencia de la Psicología Comunitaria, tales como la dificultad de armonizar los lapsos académicos con los "ritmos" de la comunidad; el carácter recíproco del proceso de familiarización; el alcance del compromiso en los estudiantes; el rol del profesional sustentado por la formación universitaria tradicional y su oposición a la "desprofesionalización" o entrega de conocimientos, propuesta por la disciplina, entre otros. Se enfatiza la necesidad de mantener una práctica de reflexiva crítica.

Community Psychology's development is marked by a growing theoretical and methodological complexity. Along that development there has been a permanent critical refelxion based in community experiences and in the research regarding the various thamtic areas where the discipline is grounded. The work of the authors is founded in their sustained work within communities as well as in their teaching experience, always concerned with the commitment to communities and to the psychological discipline. According to this, some elements regarding the training of community psychologists are considered, taking on account the importance of the role that psychologists must play, and the need to provide a high level of capacity. Based in our teaching experience, some critical aspects are discussed, such as the difficulties to put together academic lapses and communities' "rythms"; the reciprocal character of the familiarizing process; the scope of the students' committment; the professional role supported by Academia and its confrontation to the "de-professionalizing" or open use of knowledge proposed by Community Psychology, among others. The necessity of keeping a critical reflexive practice is stressed.

Una característica del desarrollo de la Psicología Comunitaria en nuestro continente, ha sido la multiplicación en todos los países americanos de las más variadas experiencias en el trabajo psicosocial comunitario. Estas experiencias han ido generando los insumos necesarios para la reflexión teórica, la determinación de áreas de interés y la generación de conceptos y términos, conduciendo a la gradual estructuración de un cuerpo teórico y metodológico propio que permita a la disciplina tener claridad respecto a su objeto de estudio y a su forma de aproximarse a él. En este sentido, la Psicología Comunitaria construye su identidad en ese quehacer con las comunidades, al tiempo que inserta su desarrollo en la comunidad científica. Las numerosas experiencias comunitarias desarrolladas en Latinoamérica a partir de la disciplina, así como los numerosos trabajos y publicaciones presentados en foros, encuentros y congresos, ilustran este aspecto. Ahora bien, debido a ese desarrollo se hace necesario detenernos en un aspecto que consideramos fundamental: la formación de los psicólogos y psicólogas comunitarios.

Maritza Montero y Fernando Giuliani, Instituto de Psicología. La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Maritza Montero, Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Apartado 80394, Prados del Este, Caracas 1080-A – Venezuela, e-mail: mmontero@reacciun.ve

La Docencia en la Psicología Comunitaria: Nuestra Reflexión

Nuestra experiencia docente en el área de la disciplina, se desarrolla a partir de las actividades inherentes a la asignatura de Psicología Social Comunitaria, la cual se inserta en el pensum académico de la Licenciatura en Psicología, de la Universidad Central de Venezuela y se ubica específicamente en la

cátedra de Psicología Social Aplicada. Pero no fue así siempre. Hacia 1977, los profesores Maritza Montero y Alberto Ocando, debido a que no existía en el pensum un espacio para la naciente subdisciplina, comenzaron a introducir contenidos inherentes a la Psicología Comunitaria, a través de asignaturas tales como Dinámica de Grupos y Psicología Social, mediante las cuales motivaban a algunos alumnos a desarrollar investigaciones conducentes a tesis de licenciatura en ese campo. Esto reveló ser una vía fructífera pero limitada a un pequeño grupo de estudiantes interesados.

En 1985, la primera autora crea el primer curso formal de Psicología Comunitaria como parte de la mencionada Cátedra de Psicología Social Aplicada, diseñándolo con un carácter teórico-práctico. Para ello, y debido a las limitaciones temporales de los lapsos académicos (cursos semestrales), la parte práctica se realizaba en función de proyectos llevados a cabo por organizaciones comunitarias, en los cuales se insertaba la acción de los estudiantes. Esto se hacía así a fin de no generar interrupciones creadas por las necesidades académicas, pero ajenas a las necesidades de las comunidades. En 1990, la misma profesora produce una nueva versión que ha evolucionado intentando acompañar el desarrollo de la propia disciplina, fortaleciendo el componente práctico que sigue estando en función de los intereses de las comunidades, pero que ahora está más unido al trabajo de la cátedra.

Es también a partir de esa fecha, que el segundo autor, entonces estudiante, se incorpora como "preparador" (asistente) de la materia, pasando luego de su graduación a ocupar un cargo de docente regular (instructor) dentro de la misma. En 1996 se incorporan como auxiliares docentes, dos egresadas, las licenciadas Maribel Gonçalves de Freitas e Ingrid Gómez, que fueron también estudiantes de la asignatura. Adicionalmente, a través de la cátedra se han gestionado diversos convenios con instituciones de servicio comunitario, los cuales permiten a los estudiantes realizar tres niveles de pasantía exigidos para su licenciatura.

En estos años hemos ido puliendo estrategias, corrigiendo errores e incorporando nuevos temas, en función de lo que hemos aprendido y, también, de lo que nos resta por hacer. Estamos conscientes de que el avance sostenido de la disciplina, así como la creciente demanda por el trabajo comunitario, muchas veces desborda nuestras posibilidades de acción. Frente a esta situación, mantenemos un proceso de evaluación continua de la materia, con el fin de ajustar sus estrategias y contenidos, de manera de hacerla más eficiente, no sin tener en cuenta las exigencias de los mecanismos administrativos universitarios que muchas veces dificultan cierto tipo de cambios (e.g. número de horas de clase, horarios, lapsos) y presentan limitaciones.

Un aspecto importante es que la experiencia acumulada aporta amplio material de reflexión, que no sólo exige de nosotros una actualización permanente que nos vincule al desarrollo de la disciplina, sino que a la vez nos muestra que existen tópicos específicos que escapan de cierta manera a la estructuración conceptual y temática de la disciplina, y que aún no son objeto de la misma, por lo cual es necesario introducirlos integrándolos a la docencia.

En esa continua relación entre exigencias académicas y exigencias comunitarias, algunas limitaciones y problemas nos plantean problemas de difícil solución e indispensable atención. Expondremos aquí cuatro de ellos, advirtiendo que el tratamiento que les damos no es de ninguna manera una propuesta acabada, sino más bien una alerta respecto de dificultades e interrogantes que requieren de nuestra atención.

Los Lapsos Académicos y los Tiempos Comunitarios

Es éste, a nuestro juicio, uno de los aspectos que ofrece mayor dificultad a la labor comunitaria orientada desde la academia. Impartimos un curso cuya duración es de un semestre académico, lo cual en tiempo de acción directa, no supera los cuatro meses "calendario". De ese tiempo efectivo, nuestro programa toma alrededor de un mes para una primera fase de enseñanza de aspectos teóricos, en la cual se intentan cubrir las bases epistemológicas de la disciplina, sus principales marcos conceptuales y los aspectos éticos de su aplicación, contenidos éstos, que constituyen un mínimo de conocimientos básicos necesarios antes de incorporar a los estudiantes al trabajo comunitario. A partir de esta fase, se inicia la etapa de familiarización con la comunidad con la que se está trabajando, con lo cual el tiempo de trabajo comunitario se reduce entonces a alrededor de dos o tres meses.

Tenemos entonces, una serie de exigencias propias del contexto académico, que deben ser acopladas a las exigencias de la comunidad, lo cual, por lo general, resulta bastante difícil de lograr. En efecto, las actividades de los estudiantes requieren de ellos una dedicación compartida con múltiples asignaturas, lo que supone un régimen horario que propone por sí mismo una exigencia difícil de modificar. De

igual forma ocurre con los miembros de la comunidad, quienes, por lo general, deben atender múltiples ocupaciones, además del trabajo comunitario. Por todo ello, los horarios disponibles para las reuniones y demás actividades con la comunidad resultan ser bastante escasos, ubicándose, por lo general, durante los fines de semana o en horario nocturno para los días hábiles. Sin embargo, esta última posibilidad también es problemática, ya que por decisión de compromiso social, hemos elegido trabajar casi siempre con comunidades de bajos recursos, en las cuales muchas personas deben ocupar el máximo de su tiempo libre, incluyendo fines de semana, en actividades laborales. Y eso agrega horas de trabajo a los alumnos y docentes, no contempladas en el plan de estudio. Por la otra, el clima de inseguridad que se vive en esas comunidades, inhabilita la actividad en horario nocturno.

Como además consideramos necesario mantenernos fuera del esquema tradicional donde el agente externo impone sus condiciones al trabajo con las comunidades, esto supone preparar junto con la comunidad con la cual se trabaje, antes del comienzo del curso, las condiciones en que se realizará el trabajo. Pero, al mismo tiempo, debemos considerar nuestras propias necesidades y exigencias académicas, lo cual agrega nuevas dificultades.

Por parte de la comunidad, encontramos que, aún contando con la voluntad de realizar el trabajo, los obstáculos para acordar sus tiempos con los nuestros son bastante difíciles de resolver. Adicionalmente, cabe destacar que muchas veces, como nos ocurrió en 1991, nos encontramos con una predisposición negativa hacia la universidad por parte de las comunidades. En ese caso, aún cuando el contacto inicial surgió de parte de un grupo organizado en la comunidad, su experiencia era poco positiva en cuanto a sus contactos con estudiantes universitarios. Esas experiencias les habían "mostrado" una relación directiva, extractiva e impositiva, en la que el o la investigadora obtenía "datos" y luego se marchaba sin informar ni compartir con la comunidad que le había ayudado a obtenerlos. Por esta razón, nuestras propuestas generaban bastante desconfianza.

Frente a esta situación, hemos mantenido un proceso de diálogo y negociación permanente con la comunidad, lo cual implica: a) explicar claramente las limitaciones del tiempo que nos imponen los lapsos académicos, y b) tomar decisiones conjuntas en cuanto a la realización de un trabajo que pueda ser ejecutado en el tiempo disponible y que sean de interés para ambas partes.

Llegar a esta modalidad de trabajo conjuntamente con la comunidad, ha implicado un proceso de conocimiento mutuo de los actores involucrados, así como procesos de negociación, reflexión y transformación, también conjuntos.

La Familiarizacion Recíproca

Quizás, uno de los elementos que mejor nos permitió conciliar estas diferencias surgidas por las características de ambos contextos, fue precisamente comprender que la familiarización propuesta por nuestro modelo, como lo expresa Gonçalves (1995) no es un proceso unidireccional. En efecto, existe la tendencia a que el proceso haga énfasis en que el agente externo requiere conocer y familiarizarse con el contexto en donde va a trabajar, olvidando que eso también ocurre en los agentes internos, es decir, en las personas de la comunidad.

En el fondo, tal posición, si bien toca a un aspecto evidentemente necesario, está muy ligada a la concepción tradicional del método científico, según el cual, el/la investigador/a debe revisar la literatura, indagar en investigaciones previas, es decir, aproximarse al "problema". Hemos encontrado poca bibliografía sobre este tema, pero aquélla revisada que lo menciona es explícita respecto de la necesidad de un período de familiarización, antes de emprender el trabajo comunitario (e.g. Ander Egg, 1965), pero mantiene inadvertidamente la distancia entre agente externo y comunidad, al enfocar sólo al primero, como si la segunda no tuviese también curiosidad, necesidad de saber, ideas, expectativas y prejuicios.

Nuestra experiencia hizo evidente la necesidad de que los miembros de la comunidad conozcan y se familiaricen también con nuestro propio contexto. No es muy difícil comprender las dificultades de tiempo que tienen los miembros de la comunidad. El propio relato de las personas respecto a cómo se desarrolla su vida cotidiana, nos ilustra rápidamente acerca de su disponibilidad en ese sentido. Sin embargo, el nivel de comprensión es mayor cuando se contextualiza el problema en su propio entorno. El conocimiento mutuo entre comunidad y agentes externos, la familiarización entre ambos, aporta nuevos elementos de interpretación para las propuestas y, es en ese sentido, que consideramos necesario que los miembros de la comunidad con quienes trabajamos, conozcan algunos aspectos del contexto académico en que nos desenvolvemos e igualmente se familiaricen con ellos. Y de hecho, las experiencias habidas en este sentido han sido notablemente enriquecedoras

para ambas partes. Las preguntas y los temas que surgen en cada ámbito si bien se complementan, no son iguales y los miembros de comunidades que nos visitan, al igual que los estudiantes que van a los "barrios", rompen muchos prejuicios y tabúes.

Obviamente, no son procesos idénticos. Sin embargo, cuando implementamos un procedimiento para obtener una visión distinta de esa "otra fase" de la familiarización y los miembros de la comunidad acudieron a nuestro contexto, muchos de nuestros planteamientos cobraron mayor sentido para ellos. Fue importante que pudieran observar a los estudiantes "en su propio terreno", y que pudieran al menos en parte, percibir algunos aspectos de sus actividades.

Sin embargo, este proceso no se limita solamente a "una visita de cortesía". Las reuniones (en general, no más de una por período académico, dadas las dificultades para lograrlas) celebradas en nuestras aulas, sirvieron para iniciar un proceso de acercamiento mutuo que contempla necesidades distintas, aún cuando existan objetivos comunes. Además, un cambio de escenario, si bien inhibe en algunos aspectos, libera en otros, produciendo diálogos que no se dan tan pronto, en el marco de la comunidad.

Este proceso significa también contar con el aporte de la comunidad en la formación de los estudiantes, el cual no solamente se reduce a "recibirnos" en el barrio para trabajar en alguna tarea propia de la intervención-investigación, sino que se traduce en exposiciones y charlas que algunos de sus miembros han presentado en nuestras aulas y en las que hemos compartido con ellos su visión y conocimiento respecto a temas tan diversos como el género, la religión, la participación y organización comunitaria y, en general, aspectos vinculados al trabajo organizado de las comunidades.

Este marco ha sido propicio para la creación de un escenario fértil para el mutuo conocimiento de todos los actores involucrados, así como para el intercambio de ideas y la producción conjunta de conocimientos, al tiempo que implica un intento por sintonizar nuestros "tiempos" y "lapsos".

El Rol de las/os Psicólogas/os

Es este otro tópico que representa un aspecto de particular dificultad en nuestra tarea docente. De acuerdo a la concepción que ostenta la disciplina en cuanto al rol del agente externo, perfilamos un psicólogo comunitario que renuncia a su rol de experto, que incluye al otro en una relación horizontal, donde el diálogo y la integración forman parte inseparable de la posición epistemológica en que se fundamenta la Psicología Comunitaria.

Naturalmente, esa es la opción que intentamos mantener desde la cátedra, mas no siempre resulta sencillo lograrla. El obstáculo que se nos presenta regularmente frente a esta propuesta, está representado por el rol construido en la formación previa que han recibido los estudiantes a lo largo de su carrera. En efecto, esta formación se orienta a formar un profesional cuya manera de conocer e intervenir, se caracteriza por una posición de experto, cuya labor guarda aún estrechos lazos con el modelo asistencialista y que se manifiesta más evidentemente en ciertos tonos de voz, y en la forma de suministrar consejos no solicitados en aspectos en los cuales las personas de la comunidad tienen experiencia y conocimiento. O lleva a actitudes injustificadamente paternalistas. Por ejemplo, la creencia por parte de algunos estudiantes de que hay que aceptar cualquier cosa que provenga de la comunidad, o hacer promesas que no será posible cumplir. O, y esto es mucho peor, a aceptar la tarea comunitaria como un obstáculo a superar en la consecusión de un título profesional, que es necesario realizar por obligación, lo cual se revela en el desinterés, en la actitud distante respecto de lo que se lleva a cabo con la comunidad y en el anteponer las necesidades individuales a las decisiones colectivas.

Estas características son particularmente notorias en algunos estudiantes, sobre todo al inicio de los cursos, momento en el cual expresan cuál es su motivación para el trabajo comunitario. Así, para algunos se relaciona con un deseo de "ayuda" a las comunidades pobres. Sentimiento y voluntad por demás loables y no poco valiosos, pero que al mismo tiempo enmascara una noción de su rol orientado a la asistencia basada en la superioridad. Esta postura, aunada a una concepción altamente ideologizada de lo que son las comunidades, que las ve como inermes, totalmente ignorantes y desvalidas, así como al escaso conocimiento acerca del devenir histórico de nuestra sociedad que suele observarse en los estudiantes, deriva en serias dificultades para comprender un modelo como el que propone la Psicología Comunitaria.

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

Hemos intentado facilitar esos procesos. Por una parte, a través de los contenidos programáticos de la

materia. Por otra, propiciando permanentemente el sentido reflexivo de nuestro quehacer, problematizando con los estudiantes nuestra postura epistemológica y nuestras prácticas, a la vez que analizando cada sesión de trabajo, de manera que los estudiantes puedan reconocer los aportes que hacen los miembros de la comunidad, así como su coincidencia y su disidencia respecto de los conocimientos establecidos en la praxis hasta ahora desarrollada.

El Compromiso

En estrecha vinculación con el punto anterior aparece el compromiso, tópico tratado por diversos autores (e.g. Fals Borda, 1981; Lane & Sawaia, 1991) y que constituye uno de los principios fundamentales de la disciplina. Las propuestas en torno a este concepto, se encuentran planteadas en el cuerpo teórico de la disciplina e indican o sugieren una noción de compromiso que describe una relación, en la cual el psicólogo comunitario al comprometerse con la comunidad, escoge sus temas en función de las necesidades de la misma, implementa una forma de trabajar en la cual renuncia a su rol de experto e incluso intenta transmitir parte de su conocimiento a los miembros de la comunidad ("desprofesionalización" o "socialización del conocimiento"), a la vez que trata de romper con viejos moldes, tendientes a mantener la distancia separadora entre agentes externos e internos.

Ahora bien, la experiencia nos enseña que no es tarea fácil lograr esa relación. El compromiso pasa por la afectividad, se relaciona con una actitud, con una disposición y, en todo caso, con una serie de pautas que orientan la labor comunitaria. De allí, se derivan los aspectos mencionados que se orientan a determinar *con quién trabajar* y *para qué hacerlo*, desprendiéndose de todo ello, un *cómo hacer*, lo cual debe ser consistente con los puntos anteriores.

El compromiso, entonces, resultará de un proceso en el cual intervienen múltiples factores, incluyendo fundamentalmente los valores, premisas y creencias del propio psicólogo, así como de todos los actores involucrados en su trabajo. Valores, premisas y creen-

Tabla 1
Preguntas de Interés para Definir el Compromiso.

Orlando Fals Borda (1970)	Richard Rorty (1991)
1. Sobre el compromiso previo:	
¿Con qué grupos ha estado comprometido hasta ahora?	¿Con qué comunidades se deberá Ud. identificar?
¿A quienes ha servido consciente o inconscientemente?	¿De cuáles deberá Ud. considerarse miembro?
¿Cómo se reflejan en sus obras los intereses de clase, económicos, políticos o religiosos de los grupos a que ha pertenecido?	¿Cuáles son los límites de nuestra comunidad?
2. Sobre la objetividad:	
¿Cuáles son los grupos que no temerían que se hiciese una estimación realista del estado de la sociedad y que, por lo mismo, brindarían todo su apoyo a la objetividad de la ciencia.	
3. Sobre el ideal de servicio:	
¿Cuáles son los grupos, movimientos o partidos políticos que buscan servir realmente al conjunto de la sociedad, sin pensar en sí mismos sino en el beneficio real de las agentes marginadas que hasta ahora han sido víctimas de la historia y de las instituciones?	¿Ha, lo que se ha ganado en solidaridad (dentro de un pequeño grupo, o de una sociedad específica) tenido costo en nuestra capacidad de oír a los extraños que sufren o que tienen nuevas ideas?
¿Cuáles son los grupos que, en cambio, se benefician de las contradicciones, inconsistencias e incongruencias reinantes?	

cias que no se incorporan al compromiso "en el vacío" y en forma mecánica, sino que lo hacen a través de una relación que los actores construyen en un contexto, producto de procesos históricos. De este modo, cada uno de los actores llega a ese momento con su propia historia, con compromisos previos, con afiliaciones a otros grupos y con sus respectivas formas de interpretar la realidad. De esta forma, no es posible entender el compromiso como un mero cambio actitudinal, sino como un proceso de definición ética, que parte del respeto del otro, de su reconocimiento como actor social, como constructor de conocimiento y productor de un modo de vida. En este sentido, es interesante observar cómo, al proyectar el problema en el plano ético, ciertas consideraciones son reiteradas tanto por la perspectiva filosófica como por la de quienes están sumergidos en la praxis (teoría sumada a práctica en mutua construcción). Al respecto, el contraste que presentamos entre las preguntas que se hacía en 1970 Fals Borda y las que en 1991 se planteaba Rorty, muestran cómo el cuestionamiento sobre el carácter de la relación con el otro, mediado por una acción profesional que reconoce el potencial creador de ese otro, produce ciertos lineamientos que fortalecen la posición que aquí desarrollamos.

El compromiso no se "decreta".

Más de una vez, hemos experimentado dudas y contradicciones en el trabajo con las comunidades y hemos intentado resolver estos problemas apelando permanentemente al ejercicio de la reflexión crítica conjunta, negociando las decisiones con la comunidad. Nuestro compromiso se mantiene, se fortalece, se reconstruye. Sin embargo, no resulta tarea sencilla, en especial porque difícilmente trabajamos solos, aislados con la comunidad en un contexto de "pureza de laboratorio" (si es que tal cosa existe). Por lo general, los psicólogos/as trabajan dentro de un marco institucional, como es el caso de alguna agencia que contrata sus servicios o, como es nuestro caso, una institución educativa. Institución que, obviamente, cuenta con una serie de pautas y normativas propias, las cuales responden a objetivos enmarcados dentro de una concepción que les da sentido.

Dentro de este contexto, son muchos los problemas que se vinculan con la construcción del compromiso con las comunidades, tanto de parte de las(os) estudiantes, como de los/as miembros de la comunidad y de los docentes.

En primer lugar, debemos considerar como ya hemos indicado, que los estudiantes se inscriben en la asignatura a partir de expectativas y motivaciones diversas: unas veces porque sienten la necesidad de acercarse al trabajo con las comunidades; otras por responder a la demanda que existe actualmente en nuestro país de profesionales capacitados/as para trabajar con comunidades; o bien porque la oferta académica no les deja otra alternativa.

Desde esta perspectiva, cabe esperar entonces que el compromiso que cada uno de ellos construye, variará de acuerdo a sus propias expectativas y motivaciones. Ante esta situación, hemos intentado generar algunas pautas problematizantes a través de una entrevista inicial con los candidatos, antes de su inscripción en el curso. En dicha entrevista, exponemos a los estudiantes el tema del compromiso, con el propósito de que esta información sea tomada en cuenta para que puedan jerarquizar sus necesidades e intentar sintonizarlas con las propuestas de nuestro trabajo. Obviamente, no pretendemos implementar un filtro discriminatorio tomando como criterio "el nivel de compromiso" de cada uno, debido a que consideramos que el compromiso es un proceso en permanente construcción, proceso que nos incluye también a nosotros y el cual debe experimentarse a través de la praxis.

Si de criterios formales de aceptación se trata, el curso forma parte de un pensum académico y, como tal presenta requisitos adecuados al mismo, como son, por ejemplo, el sistema de prelaciones. Por lo tanto, existirá siempre un margen de relatividad que implica una posición diferente para el/la estudiante respecto a cómo se integrará a la dinámica de la asignatura. Nuestro esfuerzo entonces se dirige a mantener un proceso de problematización siempre abierto respecto al tema, donde todos tengamos oportunidad de motivarnos a alcanzar ese "deber ser", respetando nuestro propio punto de partida, así como las decisiones que tomemos a lo largo de nuestra experiencia.

En segundo lugar, debemos considerar el compromiso de los estudiantes con su propio contexto académico. Como ya lo hemos mencionado, nuestra asignatura no es la única que cursan, por lo que sus esfuerzos se comparten en una diversidad de cursos y actividades que no guardan necesariamente relación con los nuestros y a los cuales deben responder bajo los criterios académicos conocidos por todos. Algunas veces hemos compartido con los estudiantes sus inquietudes, en cuanto al nivel de exigencia de nuestra asignatura, el cual pareciera resultar un tanto excesivo respecto de otras. Hemos llegado a la conclusión, de que aún cuando es posible que nuestros parámetros programáticos excedan

los de otras asignaturas, el asunto se refiere más bien a otra dimensión. Es la problematización constante, es el intento permanente por romper viejos moldes, es el esfuerzo por apropiarse de un modelo que propone un involucrarse de otra manera con el trabajo con comunidades lo que posiblemente produzca esta inquietud a que hacíamos referencia. Proceso que se construye y reconstruye en el trabajo y en la reflexión crítica, que incluye las contradicciones y que no se arropa bajo una concepción de verdad absoluta y acabada. Proceso que desborda el contexto del aula y que es necesario experimentar en la vivencia permanente del trabajo comunitario y que debe permitirnos decidir acerca del tipo de compromiso que queremos asumir.

Es necesario considerar, finalmente, nuestra propia construcción del compromiso dentro de nuestra labor docente. En ella se incluyen nuestro rol en la comunidad y en la academia, nuestra voluntad de participar en los procesos comunitarios a partir de la disciplina y nuestro propio compromiso con el desarrollo de la misma. También los docentes tenemos nuestras dudas y contradicciones, al pertenecer a un contexto académico que nos presiona e intenta convertirnos en expertos y al tener una voluntad de adoptar una postura que nos propone renunciar a la experticia.

Peligroso intento éste de conciliar nuestras múltiples pertenencias, mas no imposible. Es necesario que cumplamos nuestra labor docente y es necesario que lo hagamos bien. Es necesario que nos comprometamos con el desarrollo de la disciplina, como también lo es que lo hagamos con las comunidades junto a las cuales trabajamos. Pero sobre todo, es necesario que nos problematicemos nosotros, los psicólogos comunitarios, que hurguemos en nuestras múltiples realidades y que nunca dejemos de preguntarnos: ¿Por qué?, ¿Con quién?, ¿Para qué?

Algunas Consideraciones Finales

Somos conscientes de que estos temas no pueden agotarse sin el trabajo y la reflexión sistemática en torno a los mismos. Sin embargo, consideramos que los problemas y cuestionamientos sobre los cuales hemos reflexionado, están estrechamente vinculados a los principios fundamentales de la disciplina y su vinculación con la docencia es por demás evidente.

Consideramos asimismo, que la pertenencia de la Psicología Social Comunitaria al mundo de la academia, exige de quienes estamos involucrados en el ámbito docente, un trabajo permanente que nos permita reflexionar críticamente sobre las contradicciones y fortalecer el desarrollo de la disciplina como tal. Exigencia que, por otra parte, se ha visto acelerada por la creciente multiplicación de proyectos y trabajos que en el ámbito comunitario se viene desarrollando en nuestro contexto desde el ámbito gubernamental y no gubernamental, por lo cual la demanda de los estudiantes y profesionales de la Psicología por adquirir conocimientos y destrezas en este ámbito, resulta cada vez más apremiante. Si deseamos atender esta demanda y, a la vez, lograr un conocimiento que, de acuerdo con los principios que orientan a la Psicología Social Comunitaria, produzca una transformación realizada por las propias personas necesitadas, debemos mantener una mirada crítica sobre la actividad docente a fin de desarrollarla en sintonía con el avance de la disciplina y con las transformaciones sociales.

Quizás uno de los aspectos en los cuales debemos detenernos, es que la adquisición de herramientas teóricas y metodológicas a través de un entrenamiento académico, no es suficiente para convertir al estudiante exitoso en un psicólogo o psicóloga comunitaria. Ese aprendizaje es sin duda necesario e imprescindible, mas no suficiente. Tampoco podemos pretender que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Psicología Social Comunitaria sea visto en términos de "conversión total", donde "la verdad" absoluta se alcance a través de la experiencia con las comunidades, de acuerdo con nuestra línea. El proceso de análisis crítico debe incluirnos a todos: estudiantes, docentes y comunidad. Es esto, a nuestro juicio, uno de los elementos que nos permitirá sintonizar nuestros compromisos sin que ello implique conciliar superficialmente las contradicciones que ello puede suponer.

Referencias

Ander-Egg, E. (1965). *Método y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Ateneo.

Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editor.

Gonçalves, M. (1995). *Participación, organización y conciencia*. Desarrollo comunitario en Pan de Azúcar. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Lane, S., & Sawaia, B. (1991). Psicología ¿Ciencia o política? En M. Montero (Coord.), *Acción y discurso. Problemas de Psicología Política en América Latina* (pp. 59-85). Caracas: Eduven.

Rorty, R. (1991). Objectivity, Relativism and Truth. *Philosophical papers* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge Univ. Press.