



## **TRABAJO FINAL DE GRADO**

### **PRE-PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

# **La perspectiva interdisciplinaria en la formación de Grado en Facultad de Psicología. Universidad de la República**

## **Una experiencia: Grupo Cerro Largo (Uruguay)**

**ESTUDIANTE: NELSON PIZARRO**

**3176358-2**

**necioenne@gmail.com**

**TUTORA: Profa. Adj. Mag. Psi. LIS PEREZ**

**Lis.perez@fic.edu.uy**

**DOC. REVISOR: CECILIA MAROTTA MÉNDEZ**

**cmarotta@psico.edu.uy**

**Montevideo, 28 de julio del 2015**

## **Resumen**

Este proyecto de investigación se propone contribuir con el proceso de formación en psicología universitaria, tomando como estudio de caso la experiencia del Grupo Cerro Largo (GCL)-Uruguay (2002-2008). Esta experiencia comenzó a desarrollarse durante la crisis socioeconómica del 2002 en nuestro país, a iniciativa de la Fundación Quebracho. Participaron más de ochenta estudiantes de diferentes servicios de la Universidad de la República (UdelaR) durante 6 años: Agronomía, Bellas Artes, Ciencias Sociales, Geografía, Instituto Superior Educación Física, Psicología y Sociología.

Analizaremos cómo esta experiencia extensionista y de trabajo en equipo, contribuyó con la construcción de una perspectiva interdisciplinaria y a su vez nos permitió reflexionar sobre la especificidad de nuestros aportes como estudiantes de Psicología en formación. Se propone un estudio cualitativo con un diseño metodológico flexible y emergente. Se incluyen técnicas de rastreo documental y entrevistas en profundidad a los estudiantes que participaron de la experiencia.

## **Palabras claves**

-Interdisciplinariedad en Psicología -Formación en Psicología - Extensión Universitaria GCL

## **Introducción**

En este proyecto nos proponemos comprender el desafío del trabajo interdisciplinario en la formación universitaria a través de una experiencia en extensión: el Grupo Cerro Largo (GCL) - Uruguay 2002-2008; momentos en el que país atravesaba una profunda crisis socioeconómica. Los procesos formativos de las diferentes disciplinas a través de esta práctica, nos posibilitaron transitar una verdadera praxis.

En nuestra Universidad la producción de conocimiento tiene su énfasis en relación con la sociedad desde una perspectiva crítica y comprometida. En este sentido pretendemos comprender a través de esta experiencia concreta de extensión universitaria, la contribución que significó construir una perspectiva interdisciplinaria sin perder la especificidad disciplinar. Creemos que el estudio de caso GCL, aportaría algunos indicios sobre el diálogo no solo interdisciplinario sino también entre el saber académico y el saber popular. En esta experiencia participaron estudiantes de diferentes disciplinas de la UdelaR (Agronomía, Bellas Artes, Ciencias Sociales, Geografía, Instituto Superior Educación Física, Psicología y Sociología) y funcionó entre 2002 y 2008 en Cerro Largo, Uruguay. Coordinado por un docente de Facultad de Agronomía, Director de la Estación Experimental Bernardo Rosengurt Ing. Agr. Yerú Pardiñas.

## **Fundamentación**

En los últimos años se ha impulsado la extensión universitaria a fin de ocupar un lugar de mayor relevancia en el acontecer de la UdelaR, promovándose la ejecución de proyectos y entre ellos la sistematización de las distintas experiencias. Aunque en el último caso no se ha logrado concretar el acceso público, ya que no se encuentran disponibles todos los datos en la biblioteca, ni en los portales de la Universidad como tampoco en el del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM).

A comienzo del 2000, la UdelaR creó la Comisión Social Consultiva para abordar los complejos procesos sociales que estaban ocurriendo en nuestro país, que requerían de un vínculo más estrecho con la sociedad, como versa el artículo primero:

“Créase la Comisión Social Consultiva (CSC) como organismo asesor honorario del Consejo Directivo Central. Esta Comisión tiene por objetivo crear un ámbito de diálogo con la sociedad uruguaya, representada a través de sus principales actores sociales, de manera de realizar un acompañamiento de la actividad universitaria para contribuir con su inserción en la sociedad”  
[1]

Ese mismo año (2000) se desarrolla el Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR), que se vertebra en torno a cinco grandes objetivos estratégicos de los cuales se

espera un producto por cada uno:

- 1- Responder a la demanda creciente por enseñanza superior, promoviendo la equidad social y geográfica y mejorando la calidad de la oferta pública. Producto: Formación universitaria.
- 2- Impulsar la creación científica, tecnológica y artística estimulando su calidad. Producto: Nuevos conocimientos científicos, aplicaciones tecnológicas y creaciones artísticas.
- 3- Promover la utilidad social del conocimiento contribuyendo a la solución de los problemas que hacen a la mejora de la calidad de vida de la población. Producto: Acciones de extensión en la sociedad.
- 4- Impulsar procesos de modernización en la gestión capaces de sustentar eficientemente las transformaciones de la Universidad de la República. Producto: Mejora de la gestión académica institucional y técnico-administrativa.
- 5- Mejorar la atención de la salud que se brinda en el Hospital de Clínicas y con ello la calidad de la formación de los recursos humanos para la salud. Producto: Mejora de la salud de la población atendida.

En el año 2002 el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República resolvió habilitar un Plan de Emergencia en Extensión Universitaria como forma de contribuir a mitigar los agudos efectos de la crisis socio-económica que afectaba al país y que golpeaba más severamente a sus sectores de menores recursos. A partir de octubre de 2002 se puso en operación este Plan en el Área Metropolitana y en las localidades del interior del país en las que la Universidad tiene espacios de trabajo permanentes sobre ejes temáticos vinculados con la seguridad alimentaria, la salud y la organización social de la comunidad.

Entre las diferentes actividades llevadas a cabo se destaca la creación de más de 100 huertas vecinales o comunales que abastecían de alimentos a numerosas familias de sus respectivas localidades. Este Programa de Huertas fue liderado por docentes y estudiantes de la Facultad de Agronomía y contó con el apoyo de docentes y estudiantes de Ciencias Sociales, Psicología, Nutrición y Veterinaria. Convirtiéndose posteriormente en el Programa de Producción de Alimentos y Organización Comunitaria (PPAOC). También se apoyó el trabajo de extensión universitaria que llevaron a cabo estudiantes en sectores de menores recursos de Bella Unión (Ladrilleros) y en Salto Don Atilio.

Inmerso en estas políticas surge el GCL, en el marco de la crisis que sufrió el país en el año 2002 (ANEXO 1), a propuesta de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU). En ese contexto se realizó una huelga universitaria, que se caracterizó por el cuestionamiento sobre el papel de la Universidad y su lugar frente al momento socio histórico que estaba atravesando el país.

El GCL (ANEXO 2) en los seis años (2002-2008) de procesos de trabajo en el Departamento de Cerro Largo, articuló acciones con la Estación Experimental Bernardo Rosengurtt (EEBR) de la Facultad de Agronomía, la cual funcionó como base en la ejecución de los distintos proyectos.

A partir de la demanda de la ONG Fundación Quebracho [2] -FQ- se realizó un primer acercamiento a la zona de Fraile Muerto con el fin de hacer un diagnóstico e identificación de sus principales características. Con este propósito cerca de cincuenta estudiantes recorrimos las dieciséis localidades rurales que componen la zona de influencia y la ciudad de Fraile Muerto. Entrevistamos a varios habitantes de dichas localidades, maestros, promotores de salud, médicos y referentes en distintas áreas. Se realizaron diferentes propuestas que conjugaron el abordaje territorial y temático e involucraron a diversos actores.

Posteriormente priorizamos el trabajo con un agrupamiento escolar activo, “Los Pioneros”, que abarcó tres localidades rurales (Rincón de Py, Paso de los Carros y Bañados de Medina). En aquel momento entendimos que era una buena opción insertarnos desde las escuelas para desde allí ir extendiendo diferentes redes con los pobladores de la zona, dado que las escuelas son lugares de referencia para este tipo de poblaciones. Luego del 2004 se ampliaron las zonas y las líneas desarrolladas. [3]

Las propuestas del GCL en el territorio partieron con la construcción colectiva de la demanda como elemento que habilita la generación de un acuerdo de trabajo compartido, contribuyendo con la sustentabilidad de las propuestas. Se promovió la inclusión, el dialogo de saberes; en un trabajo permanente orientado a la participación crítica de los sujetos, acordando los objetivos y formas de trabajo.

El colectivo del GCL tuvo como principal finalidad la identificación, jerarquización y abordaje de un conjunto de problemáticas y la búsqueda de alternativas de superación, lo que implicó el desafío de generar nuevas modalidades y formas de trabajo.

Este proceso transitó varias tensiones. Los procesos participativos y en el dialogo entre las diferentes miradas disciplinarias contribuyeron en la construcción de nuevas alternativas de abordaje desde una perspectiva interdisciplinaria.

Con el correr del tiempo se fueron incorporando más estudiantes al colectivo GCL. Partió de una demanda específica para luego ir complejizando los niveles de intervención, lo que requirió la participación de otros estudiantes. Se diseñaron proyectos a partir del sentir del grupo, teniendo como referencia las diferentes problemáticas de la zona y sus actores y se presentaron propuestas a fondos concursables en la Sectorial Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM); donde se obtuvo financiamiento para algunos proyectos, que fueron posteriormente ejecutados.

Los estudiantes que participamos lo hicimos convencidos del valor que tenía la extensión, militantes de los distintos gremios de las facultades, orientados hacia la transformación social y un compromiso que como ser universitario se adquiere en el encuentro con el Otro. Estas prácticas

no eran curriculares lo cual implicaba un gran desafío ético y político de parte de los estudiantes.

## **Antecedentes**

Del rastreo bibliográfico surgen trabajos vinculados a formación e interdisciplina en Medicina y Psicoanálisis. Se ubicaron algunas experiencias de grupos interdisciplinarios en otros países como Brasil y Argentina, sin embargo es importante tener presente que la concepción de extensión en esos países es diferente a la de nuestra Universidad.

Al no hallar material específico, seleccionamos algunos casos que permitirán conceptualizar esta forma particular de abordaje.

Creemos que uno de los aspectos a destacar del GCL fue la tarea interdisciplinaria y la manera que nos permitió ampliar la mirada en nuestro proceso de formación, es por ello que traemos a colación lo que dicen, sobre los procesos de formación a través de trabajos interdisciplinarios los investigadores argentinos Beri & Tello (2006) que plantean que: "... la categoría interdisciplinaria en la formación universitaria consiste en problematizar, como método de indagación, el sentido y la organización de los procesos de enseñanza del conocimiento científico." (p.2)

En el mismo sentido, los aportes realizados a través de la experiencia de campo de Del Castillo, Mello, Piazza & Larroca (2012) que afirman que la concepción interdisciplinaria:

no sólo interpela a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes están permanentemente poniendo en cuestión sus certezas; evidenciando los límites de su formación; confrontando diferentes enfoques conceptuales y metodológicos; re-inventando junto a los estudiantes y los pobladores las estrategias de abordaje de las problemáticas consideradas, y enriqueciendo, a partir de la experiencia, los marcos teóricos iniciales. (p.6).

Entrelazando conceptos se hace importante diferenciar el trabajo en extensión que se realiza en los distintos ámbitos, para asimismo ver la confluencia entre lo que se podría definir como extensión rural y la extensión universitaria, Picos (2011) expresa que:

la Extensión Rural procede de la línea de políticas públicas vinculadas al Desarrollo, impulsadas en el mundo por los Estados Unidos a partir de la década del '50, la Extensión Universitaria se conecta con las experiencias de Universidades Populares de fines del siglo XIX en Inglaterra, y de principios del siglo XX en España y América Latina. La Extensión Universitaria deviene de procesos históricos en donde las organizaciones estudiantiles se conectan con las organizaciones sindicales, y conforman a partir de esas conexiones, espacios de formación y acción política comunes. ...En este sentido por ejemplo, las prácticas de Extensión llevadas adelante por las Facultades de Agronomía y Veterinaria desde su fundación, deben de ubicarse

como Extensión Rural o como Extensión Universitaria en la medida de que se conecten con una u otra procedencia. (p. 43) De estas confluencias surgen. [4]

...La principal influencia, por el impacto que esto significa tanto hacia las prácticas en campo como en las diferentes instituciones involucradas, es la fuerte presencia de profesiones no-tradicionales en el medio rural. Sociólogos, Trabajadores Sociales, Psicólogos, Educadores, Antropólogos, entre otros, son los nuevos técnicos que comienzan a realizar sus prácticas en el medio rural del siglo XXI uruguayo. En este sentido, no solo ubica lo interdisciplinario como un problema concreto y novedoso para los equipos de Extensión Rural, sino que además interpela sobre las herramientas y formación desde la que se trabaja para lo rural desde los profesionales del "área social". (pp. 44-45)

Esto promueve lo interdisciplinario y el movimiento extensionista hacia el ámbito rural, permitiendo formarse de una forma diferente al estudiantado; que en muchas ocasiones debe abandonar su departamento para estudiar en Montevideo.

### **Marco referencial teórico**

Partimos de concebir la teoría como una caja de herramientas al decir de Deleuze y Foucault (1999):

una teoría es exactamente como una caja de herramientas... es preciso que sirva, que funcione, y que funcione para otros, no para uno mismo. Si no hay personas que se sirvan de ella, comenzando por el propio teórico, que deja entonces de ser teórico, es que la teoría no vale nada, o que aún no llegó su momento (p.107).

En ese sentido forman parte de ella la Psicología Social Comunitaria, el socioconstruccionismo de Gergen, el planteamiento de la complejidad de Morín, las nociones vinculadas al proceso grupal en particular la noción de tarea de Pichón Rivière, la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos y los planteamientos éticos de Rebellato.

### **Campo de problema y el Otro como actor social**

En este marco construimos nuestro campo de problemas como afirman Bachino & Maceiras (2008):

si nos pronunciamos en términos de campo es porque nos distanciamos definitivamente de pensar en términos de objeto discreto, situación que amplía las posibilidades respecto a lo que

se investiga, pudiendo pensar ahora sí desde la lógica de la paradoja y de lo discontinuo, dejando atrás un pensamiento lineal causa—efecto (p.9).

Nuestro punto de partida es la Psicología Social Comunitaria en la región, ya que esta tiene como cometido fortalecer a los sujetos de las comunidades y el dialogo de saberes. Su mirada nos permite un adecuado marco para poder estudiar el caso, ya que a través de esta investigación intentamos darle visibilidad y fortalecer los procesos comunitarios autonómicos. Participar en un campo de problemas implica abandonar el objeto unidisciplinario y considerar que:

pensar problemáticamente es trabajar ya no desde sistemas teóricos que operen como ejes centrales sino pensar puntos relevantes, que operen permanentemente descentramientos y conexiones no esperadas; el problema no es una pregunta a resolver sino que los problemas persisten e insisten como singularidades que se despliegan en el campo (Fernández, 2007 p. 29).

Desde donde nos paramos, como damos cuenta de lo que pasa, cual es la realidad (si realmente existe una realidad). ¿Qué es para nosotros la realidad? Aquí el socioconstruccionismo de Gergen (1996) desde el punto de vista ontológico afirma que “es a través de una apreciación crítica del lenguaje que podemos alcanzar la comprensión de nuestras formas de relación con la cultura y, a través de él, abrir un espacio a la consideración de alternativas futuras” (p.44). Para él toda verdad adquiere su validez en el marco de la comunidad que la construye y la legitima como tal. Para el mencionado autor no existe ninguna explicación de la realidad que sea más plausible que otra.

Partimos de la base que el pensamiento simplificador, reduccionista del positivismo no nos ayuda a comprender la realidad y es por ello que tomamos a Morín (2005) desde el pensamiento complejidad [5] que nos permite abordar los fenómenos desde múltiples miradas. El sujeto de nuestra práctica es un actor social y es también un sujeto del inconsciente como lo trabaja el psicoanálisis. En tanto actor es un sujeto político y se aborda como “ser en situación.” [6] Sujeto en contraposición a objeto, sujeto como ser social activo, propositivo, empoderado, organizado, que se presenta como un otro frente a terceros, reclamando o haciendo valorar sus derechos de existir, y de buscar las soluciones a sus problemas con su propia participación.

Pichón Rivière afirmó que, “el sujeto no es solo un sujeto relacionado, es un sujeto producido y productor.”(Zito Lema, p.107) Emergente de una trama de relaciones sociales, forjado en la relación dialéctica entre necesidad y satisfacción. “No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases.” (Zito Lema, p.107)

Es necesario comprender al “sujeto en situación” en relación con la naturaleza, con otros sujetos y consigo mismo. Sampson (1993) inspirado en la obra de Bajtín crítica la noción de

individuo imperante en la psicología positivista y contrapone el individuo racional o dialógico. Así invita a “celebrar el otro” y mirar el proceso relacional en lugar de mirar solamente hacia el interior del individuo como un recipiente autocontenido.

Este planteo parte de reconocer a los sujetos como actores y constructores (Montero 2004) de su realidad. Entendiendo el diálogo como una producción conjunta de saberes:

la idea pragmática de que es necesario revalorar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer...favoreciendo jerarquías dependientes del contexto a la luz de resultados concretos pretendidos o alcanzados por diferentes prácticas de conocimiento (Santos, 2010 p.55).

Estos procesos se vinculan a cambios en la subjetividad, es así que debemos tener en cuenta que la subjetividad no puede ser reenviada solamente a un orden intrapsíquico, debe ser procesada apelando a otro orden, el del grupo. Como conceptualizó Pichón Riviére (1997), el grupo es:

un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se proponen en forma explícita e implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles (p.152).

Pensarnos como sujetos activos que transformamos la realidad a partir de cada encuentro, es participar de una construcción colectiva de conocimiento. Es necesario problematizar el conocimiento como expresa Freire (1969) “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión reflexionando sobre el diálogo” (p. 71). Un conocimiento práctico y colectivo. Trabajamos en el ámbito comunitario y su pluralidad, siendo un participe más, de un determinado grupo de personas. Explorar la red de relaciones que se desarrollaron en los distintos procesos de apropiación de la realidad por parte de todos los integrantes de la comunidad y del grupo intentando transformar y transformarse en el intercambio de conocimientos.

“Las subjetividades se constituyen en el diálogo con los demás. Lo que asimismo requiere redescubrir la autenticidad como exigencia del reconocimiento de la propia identidad y de la identidad de los demás.” (Rebellato & Giménez, 1997, p.37) La recuperación de la noción de sujeto según Rebellato la constitución de un sujeto como actor social capaz de tomar decisiones. El reconocimiento de la dignidad del otro, de la diversidad.

El trabajo que se da en el campo con los diferentes actores, tanto sea institucional o individual queda plasmado en la dialogicidad del encuentro planteado desde lo grupal ya sea interno o de las diferentes miradas de la comunidad. Surge así del acontecimiento social, de prácticas que

pueden ser básicas de determinada comunidad. Intentamos dar visibilidad a los saberes de la comunidad a través del dialogo.

Dialogo al decir de Ghiso (2010) es como nicho de interacción en el que se otorga significado y se descubren los sentidos de las prácticas, los deseos, las aspiraciones, los sueños, las esperanzas y la historia, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad (p. 7).

Todos estos diálogos implican modos diferentes de prácticas y producción de subjetividad, que los hacen ricos en experiencias a ser contadas. ¿Cómo nos afectará un trabajo grupal?, ¿Qué devendrá o generará ese encuentro entre sujetos sociales? Pueden ser muchas las respuestas, la única certeza es que el trabajo interdisciplinario modificará nuestro punto de vista.

Sería necesario tender a la desideologización de la experiencia cotidiana; dado que el conocimiento es una construcción social y vivimos sometidos a un discurso dominante neoliberal, un relato de la vida enraizado desde el positivismo, que niega aspectos de la vida misma.

Como expresa Najmanovich (1995) "El mundo en el que vivimos los humanos no es un mundo abstracto, un contexto pasivo, sino nuestra propia creación simbólico-vivencial."(p.94) Hurgar en las relaciones nos proveerá de nuevas herramientas para conocer una realidad que no responde a lógicas disciplinares.

### **Interdisciplinariedad y trabajo de equipo**

Pensamos la interdisciplina como un posicionamiento y una ruptura, que implica reconocer la incompletud de los saberes disciplinares y por ende la riqueza de la articulación con el otro. La interdisciplina efectivamente se contrapone al monismo ontológico que opera en la formulación positivista de la actividad científica.

Para Stolkner (2013) "la interdisciplina implica ir derribando barreras, pero no se trata solamente de las barreras entre compartimientos del saber, sino entre conocimiento y acción" (p. 6).

Asimismo, al afirmar la pertinencia de 'articular con el otro' incluye no sólo a los saberes disciplinares sino también a los saberes comunitarios, o sea, a los aportes de diferentes actores sociales que no pertenecen necesariamente al ámbito científico. En nuestro caso el modelo de universidad latinoamericana coloca a la extensión en un papel protagónico y exige abordar colectivamente los procesos sociales como orientador de las acciones.

En este sentido Santos (2006) plantea que la universidad actual padece una triple crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional. El camino para superar la crisis de legitimidad pasaría,

entre otras necesidades, por la más radical articulación entre teoría y práctica. Afirma Santos citado por Gandarilla (2007)

En una sociedad cuya cantidad y calidad de vida se basa en configuraciones cada vez más complejas de saberes, la legitimidad de la universidad sólo será realizada cuando las actividades hoy mencionadas como de extensión, se profundicen tanto que desaparezcan como tales y pasen a ser parte de las actividades de investigación y de enseñanza (p. 184).

En relación con este tipo de abordajes Del Castillo, Mello, Piazza & Larroca (2012) sobre los abordajes de la Complejidad plantean que:

ninguna disciplina y ningún dispositivo en particular, puede dar cuenta de la totalidad del conocimiento y proponen salir de los compartimentos estancos que dividen arbitrariamente las áreas del saber en la modernidad, para pasar al encuentro fructífero de los entrecruzamientos y la creación de campos inéditos (p.7).

Trabajar sobre el campo deviene en acción, allí podemos obtener múltiples significados, la interdisciplina se hace inminente en la propia praxis.

La interdisciplina se construye a partir del pensar y hacer en colectivo. Es hurgar entre las fronteras, tratando de extender la mirada apoyándose en los otros. Es trabajar en esos pliegues tratando de reflexionar en la praxis misma. El colectivo debe poner de sí para resolver lo que se le presente desde la impronta del mismo, logrando una mirada plural donde todos nos consideremos parte de un grupo.

Para Pichón Rivièrre (1980) la tarea es el eje del trabajo grupal. "Para nosotros la tarea es lo esencial del proceso grupal", (p.19). Es importante para trabajar interdisciplinariamente el saber de la tarea que vamos a realizar, el trabajo en equipo, para plasmarlo en el tiempo.

"La tarea es la marcha del grupo hacia su objetivo, es un hacerse y un hacer dialéctico hacia una finalidad, es una praxis y una trayectoria" (p. 189) Intentar plasmar tras el objetivo que se propuso el grupo (GCL) en el campo, lograr captar la mayor multiplicidad de voces de la comunidad e intentar identificar los problemas para su mejor visualización apostando a su resolución. Se construyeron herramientas con la comunidad, se promovió la cohesión colectiva que les permitió un entramado más fuerte para poder afrontar los distintos sucesos. Intentar comprender la realidad para poder lograr una transformación, dicho proceso implica un movimiento del grupo y de cada subjetividad para poder lograr cierta operatividad. La mirada interdisciplinaria enriquece dicho proceso, ya que nos permite ahondar más y en muchas más áreas, sin circunscribirnos a un determinado abordaje. Logramos mediante el abordaje interdisciplinario plantear un objetivo en conjunto.

## Extensión universitaria - Formación de grado

La Extensión Universitaria ha sido una de las señas distintivas de la Universidad Latinoamericana. La consigna que orienta sus acciones se expresa claramente en la siguiente afirmación: “Extender la Universidad es poner la Universidad al servicio del pueblo, en un permanente intercambio de saberes” (Córdoba, Movimiento Estudiantil Latinoamericano, 1918).

Cualquier abordaje sobre la extensión es siempre una reflexión sobre las prácticas, sobre una de las formas de vincularse de la UdelaR con la realidad social (Arocena et al. 2011).

Esta relación implica, tal como lo entendemos, una bidireccionalidad de saberes y de herramientas, que tiende a la transformación crítica. En este sentido la bidireccionalidad es entendida no como una relación lineal de “ida y vuelta”, sino como un interjuego de actores académicos, comunitarios, sociales, políticos, en cuya red la UdelaR es un actor más como parte de la sociedad. Estas relaciones a la vez nos transforman y nos forman.

Es en la práctica de extensión donde el saber académico se nutre y retroalimenta con el saber popular, en relación dialógica, en el intento de identificar y dar respuestas a las problemáticas concretas tanto como en la visualización de las potencialidades. Esto necesariamente conlleva a una transformación permanente del saber académico y de los propios universitarios. “La extensión debe ser un proceso permanente, integrando las funciones de docencia, investigación y asistencia, con un componente ético de respeto a la comunidad, sus valores y sus tiempos” (UdelaR 2001).

“La extensión además, tiene un fundamento pedagógico en la idea de que al aprender haciendo se incorporan conocimientos ligados a la realidad concreta, cotidiana y a los valores del medio” (UdelaR 2001). Compartimos la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional que redimensiona la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, se enriquecen.

Freire (1973) criticó la extensión como una acción de extender de la universidad, ya que decía que es una teoría antidialógica, que niega el diálogo, por ende, es incompatible con una auténtica educación. Es más bien una “invasión cultural”, la cual se caracteriza por basarse en una relación autoritaria donde el extensionista dice la palabra y los otros hombres simplemente escuchan, reducidos a meros objetos de la acción del “invasor”, caminos para una domesticación. La manera de evitar que la extensión sea expresión de la dominación es basarla en el diálogo. El diálogo, dice Freire (1973),

es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo ‘lo pronuncian’, esto es, lo transforman y transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (p. 46)...El mundo humano es un mundo de comunicación... Y lo que caracteriza a la comunicación, según Freire, es que ella es diálogo; en ella no hay sujetos pasivos. En la relación dialógica-

comunicativa, ambos términos de la relación actúan como sujetos, ambos se expresan y pronuncian su palabra... La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados (pp. 74 y 77). De esta forma podemos humanizar el vínculo, tendiendo a la liberación y no a la domesticación.

Ante las críticas que se sucedieron como las de Freire los representantes de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, junio de 1972), reformularon la conceptualización de la extensión universitaria como:

la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional...

Darcy Ribeiro citado por Tünnermann (2000) señaló que lo más importantes es volcar la universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles (Tünnermann, 2000 p. 10).

Se redimensiona el proceso formativo cuando las prácticas se generan y operan en el territorio, partiendo de los problemas sociales concretos y se intenta encontrar alternativas de manera participativa y crítica. Se entiende a la extensión universitaria:

como el conjunto de actividades de colaboración de actores universitarios con otros actores que, en procesos interactivos donde cada actor aporta sus saberes y todos aprenden, contribuyen a la creación cultural y al uso socialmente valioso del conocimiento, con prioridad a los sectores más postergados (Tommasino, 2013, p. 11).

Reflexionar sobre este tipo de prácticas como plantean Beri & Tello (2006) parte de:

la búsqueda de un cambio de perspectiva por medio de una interacción sustentada en una metodología dialógica y constructiva...la reformulación de la organización curricular

disciplinaria fundamentada en la formación de una disponibilidad interdisciplinaria y un deseo de cooperación (p.14).

Cambio que al momento es casi incuestionado por las autoridades universitarias uruguayas. Pero si bien en el Plan de estudios 2013 (ANEXO 3) de la Facultad de Psicología de la UdelaR se orienta a la integralidad de sus funciones en la praxis genera tensiones.

Devenimos en el proceso de formación en los grupos de Extensión a partir de nuestras propias interacciones. La extensión en su dimensión pedagógica crea una metodología de aprendizaje integral y humanizadora; promoviendo autonomía.

Rebellato (1997) propone construir una ética de la autonomía, donde observa que “en la construcción de las alternativas populares el concepto de autonomía se transforma en un valor heurístico e inspirador de fundamental importancia” (pp. 63-64), educación liberadora, construcción de la autonomía de saberes y poderes populares. Participación comunitaria. Reconocimiento del saber del otro.

En lo curricular con Rebellato & Giménez (1997) compartimos que “la autonomía no significa independencia total, sino protagonismo, constitución de sujetos, en dependencia con el entorno y el mundo. A la vez, la autonomía no puede pensarse como una situación en soledad, sino como condición humana necesariamente intersubjetiva”(p.19).

Como expresa Arocena (2011) “La curricularización de la extensión y también de la investigación puede colaborar a formar gente con mayor conocimiento de la realidad, más capacidad de afrontar creativamente problemas nuevos y compromiso social más profundo” (p.16).

## **Problema de investigación**

Con el estudio de caso “Grupo Cerro Largo” (GCL) como experiencia extensionista que se implementó entre el 2002 y 2008 por UdelaR, nos proponemos analizar y explorar los efectos que tiene el trabajo colectivo que articula los diferentes saberes en la construcción de la perspectiva interdisciplinaria.

La formación disciplinar, nos disciplina y construye la mirada haciendo foco en algunos aspectos del campo de problemas e invisibiliza otros. Es en la praxis donde se daría la interdisciplina, cuando nos vamos descentrando de la mirada disciplinar en el ejercicio de una ética de la autonomía hacia la perspectiva interdisciplinaria. Este tipo de experiencia promueve y potencia el dialogo de saberes. La perspectiva interdisciplinaria se daría a través del trabajo de

campo, sin dicha experiencia sería muy difícil plantearnos dicha perspectiva.

El trabajo colectivo fortalecería los procesos grupales pero también contribuiría en la construcción de la autonomía profesional. Se da un doble movimiento permanente, que nos centra en lo disciplinar para descentrarnos hacia lo interdisciplinar. Esto implica construir un nuevo campo de problemas y abandonar o al menos poner en suspenso el objeto restringido de la disciplina.

### **Preguntas de investigación**

-¿Cuándo y cómo decidir este movimiento? ¿Cómo complejizar la mirada disciplinar y aportar desde la especificidad?

-¿Cómo se promovió la construcción de la perspectiva interdisciplinaria en el proceso de trabajo grupal en extensión del GCL?

-¿Qué aspectos formativos se contemplaron para contemplar la tensión entre la autonomía disciplinar y la mirada interdisciplinaria?

-¿Cómo se expresa la interrelación entre las lógicas de la extensión en tanto intervención y las lógicas propias de la práctica en tanto proceso formativo?

-¿Los estudiantes de Grado fortalecen su autonomía profesional al participar en experiencias extensionistas?

### **Objetivo general**

Comprender la construcción de la perspectiva interdisciplinaria en el proceso formativo en Psicología a partir de las prácticas de Extensión universitaria en la UdelaR en la experiencia del GCL-Uruguay (2002-2008)

### **Objetivos específicos**

-Describir la experiencia extensionista del GCL y sus aportes a la interdisciplinar.

-Analizar el funcionamiento de este colectivo como grupo de trabajo.

-Comprender las formas en que se desarrolló el dialogo interdisciplinar.

## Diseño metodológico

Se abordará la presente investigación con un estudio de caso desde un modelo cualitativo, entendiéndolo a este como una estrategia metodológica de investigación científica útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos (Martínez Carazo 2006, p. 189). El investigador cualitativo intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

Los diseños cualitativos en investigación son flexibles y emergentes, por lo que no es un proceso lineal sino recursivo que permite ir modificando hasta los propios objetivos en función de los aportes de los propios actores que participan.

Se realizará un relevamiento y sistematización de los documentos referidos a la experiencia GCL.

Asimismo se implementarán entrevista en profundidad a los estudiantes que participaron en la experiencia. La entrevista en profundidad (Taylor & Bodgan 1987) la definen “como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones expresadas con sus propias palabras.” (p, 101) Utilizaremos el criterio de saturación para el recorte muestral. Entendiendo por ello Canales (2006):

el agotamiento de información o efectos de sentido no conocidos previamente. Como esquemas de significación la información es finita. Por ello, la repetición no agrega información. Así la representatividad del conocimiento producido esta dado en la forma del objeto reconstruido. Lo que circula como lo social es precisamente lo formado compartido, los esquemas o códigos o lenguas comunes. (pp. 23-24).

Se realizará análisis de contenido al material de entrevista. Y finalmente, se propondrá una instancia de trabajo con un grupo focal, como un ejercicio psicosociopráxico (Pérez, 2008), con los propios participantes de la investigación para trabajar los datos relevados durante este proceso. La técnica de los grupos focales es una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, en donde se procura que un grupo de individuos seleccionados por los investigadores discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. Es una técnica que se adaptará a una modalidad implicativas para que al menos parte del proceso, los actores involucrados en este caso los entrevistados/as tengan la posibilidad colectivamente de analizar los datos que surgieron del procesos y así validar o no los mismos. Contribuyendo así mismo a la comprensión de este campo de problemas a los propios participantes.

## Consideraciones éticas

Conforme al Decreto N° 379/008 las investigaciones que involucran seres humanos deben atender las exigencias éticas y científicas fundamentales en el marco de los derechos humanos.

Por lo mismo se prevé la implementación del consentimiento libre e informado de los individuos que participen en el proceso investigativo. En todos los casos se respetará la dignidad e integridad de los mismos; atendiendo a su autonomía y defendiéndolos en su vulnerabilidad.

Se atenderá la relevancia social de la investigación procurando ventajas significativas para los sujetos investigados y minimizar los posibles perjuicios para los sujetos involucrados.

Se respetarán los valores culturales, sociales, morales, religiosos, éticos, así como los hábitos y costumbres cuando las investigaciones involucren comunidades.

Por su parte implicarnos con el "otro" nos exige un compromiso ético, en nuestra praxis, en el hacer y decir, en un riguroso ejercer de la observación y la escucha, dirigida al sostén de la producción deseante y de la interrogación acerca de su modo de existencia. Por eso siempre construimos con ellos, estableciendo un buen rapport que nos permita un diálogo de confianza. Es necesario comprender al Otro (Montero, 2004), respetando su autoría y propiedad del conocimiento producido en los encuentros. El Otro es autor en la producción de conocimiento, es autor a la vez que actor. Es por ello que nuestra investigación se hace de un nos-otros y nunca podría está escrita en tercera persona del singular como lo exige hegemoníamente la academia. "Al haber un doble sujeto cognoscente -puesto que quienes tradicionalmente se definían como sujetos de investigación también producen conocimiento- hay una autoría compartida para el conocimiento producido en el trabajo comunitario" (Montero, 2004, p.48).

Investigar como toda acción enmarcada en un campo social implica un compromiso ante todo ético, ya que el trabajo, ir al encuentro con el Otro siempre afecta nuestro pensar-hacer por ello implica también una opción ética pero también política. Nuestra tarea genera expectativas, dado que participamos como universitarios y es parte del trabajo negociar estos aspectos y cuidar el vínculo sociedad-UdelaR.

Nos comprometemos como investigadores con otro que no es un objeto sino un sujeto del proceso. Lograr establecer un dialogo entre saber académico y saber popular es un objetivo en si mismo.

## Estrategia de difusión

Nos proponemos compartir los resultados con los actores involucrados en el grupo focal y en aquellos espacios que la comunidad pueda establecer.

Se prevé organizar y compartir los resultados del trabajo en jornadas académicas dentro y con otras universidades; así como publicar resultados en revistas arbitradas.

También se procurarán generar espacios con otros actores que se sientan convocados los temáticas trabajadas a fin de compartir los resultados obtenidos.

## Cronograma

ACTIVIDADES	MESES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Rastreo documental	■	■										
Análisis documental	■	■										
Entrevistas			■	■	■							
Coordinación/realización			■	■	■							
Transcripción y análisis			■	■	■							
Elaboración de informe de avance						■	■					
Implementación de grupo focal								■				
Grupo focal (Encuentro con actores involucrados)									■			
Análisis										■	■	
Entrega informe final										■	■	
Difusión												■

## NOTAS DE REFERENCIA

[1] Universidad de la República. Res. Nº 22 de C.D.C. de 21/XII/1999 - Distr. 307/99 – D.O. 21/I/2000

[2] La Fundación Quebracho - Promoción en Comunidades Rurales es una organización no-gubernamental (ONG), sin fines de lucro, cuyo principal objetivo es contribuir al desarrollo integral de comunidades carenciadas en el medio rural, a partir de actividades en distintas áreas: educación, salud, producción, recreativo-culturales, servicios, etc.

<http://www.chasque.net/funque/presentacion.html#promocion>

[3] Las principales líneas llevadas a cabo fueron: Organización social (resolución de problemáticas de forma colectiva), Soberanía alimentaria (producción e intercambio de semillas, huerta orgánica), Salud (alimentación, fortalecimiento de estrategias locales de APS, demanda de servicio de salud, recuperación de prácticas caseras de atención), Educación (acompañamiento de tres agrupamientos escolares, relacionamiento escuela-vecinos, formación docente), Trabajo y Producción (estrategias para producción, respuestas colectivas).

[4] El Programa Integral de Extensión (PIE) impulsado y sostenido desde equipos interdisciplinarios de docentes vinculados a la Estación Experimental Mario A. Cassinoni (E.E.M.A.C.), y llevado adelante en la Colonia 19 de abril (Paysandú), y la Red de Extensión y Seguimiento Predial de la Colonia Fernández Crespo (San José), impulsado y sostenido por un equipo interdisciplinario de docentes y estudiantes de Veterinaria, Agronomía y Antropología. Estos, y otros programas de Extensión Universitaria que se desarrollaron inicialmente desde el Movimiento Estudiantil organizado<sup>48</sup> desde el 2002 en adelante, aportaron elementos y metodologías que luego influenciaron en el armado de la propuesta del Sistema Nacional de Extensión Rural que presentara el MGAP a través del Programa Uruguay Rural (MGAP, 2007); y en el armado de su propuesta de trabajo desde la dirección del Ing. Agr. Antonio Vadell (2006-2010). (Picos, 2011, p.44)

[5] “El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morín, 2005, p.22)

[6] Para Sartre (1962) el hombre es la situación en que se halla “el hombre no es más que una situación; un obrero no tiene libertad para pensar o sentir como un burgués, pero para que esta situación sea un hombre, todo un hombre, hace falta que sea vivida y dejada atrás hacia un fin determinado” (p. 21)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arocena, R.; Tommasino, H. Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E. & Romano, A. (2011), *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión - Nº 1. Montevideo: Tradinco.
- Bachino, N. & Maceiras, J. (2008) *Territorio, ámbito y campo*. Documento presentado en un espacio de trabajo diseñado en forma plenaria en el Curso de Introducción a la Psicología Social del Área de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la UdelaR.
- Beri, C y Tello, C. (2006). *Aproximaciones a la compleja trama entre interdisciplina y formación universitaria*. En: *Revista Question*. Publicación académica de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Número Once. Argentina. <http://www.perio.unlp.edu.ar/question>.
- Canales, M. (2006) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Lom
- Del Castillo, A., Mello, L., Piazza, N. & Larroca, J. (2012) *Interdisciplina en campo. Espacio de formación integral: hábitat y territorio*. En: *Revista Digital Universitaria*. <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num5/art51/index.html>
- Deleuze, G., Foucault, M. (1999), *Los intelectuales y el poder, Estrategias de poder*. Obras esenciales. Volumen II, Barcelona: Paidós.
- Documentos de trabajo del Rectorado Nº XXX Diciembre 2003 Memoria de la Universidad 2002 en: <http://www.universidad.edu.uy>
- Decreto Nº 379/008 - Investigación en Seres Humanos. Promulgación: 4 de agosto de 2008. PUBLICACION: 14 de agosto de 2008. Vázquez, T., Tourne, D., Fernández, G., Astori, D., Menéndez, J., Simon, M., Rossi, V., Martinez, D., Bonomi, E., Muñoz, M., Berterreche, A., Lescano, H., Colacce, C., Arismendi, M.
- Fernández, A. Mª (2007) *Introducción y haciendo met-odhos*. En Ana Mª Fernández. *Las lógicas colectivas- Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Bs. As: Ed. Biblos.
- Freire, P. (1969) *Pedagogía del oprimido*. Introducción de Ernani M. Fiori. Santiago de Chile

- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Bs. As: Siglo XXI.
- Gandarrilla Salgado, J. G. (Compilador) 2007. *Reestructuración del conocimiento*. Colección Educación Superior. México: CEIICH-UNAM
- Gergen, Kenneth J. (1996) *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós
- Ghiso A. (2010) *Investigación dialógica, resistencia al pensamiento único*, En: *Sujetos políticos y acción comunitaria*. Medellín; UPB
- Martínez Carazo, Piedad Cristina. (2006) *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. *Pensamiento y gestión*, Número 20 (p. 165-93) Universidad del Norte. ISSN 1657-6276
- Montero, M. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Bs. As: Paidós
- Morín, Edgar. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. 8ª reimpresión, Barcelona-España: Gedisa
- Najmanovich, Denise. (1995) *El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa*. En; Dabas, E. y Najmanovich, D. (comp) *Redes. El lenguaje de los vínculos*. Bs. As: Paidós.
- Pérez, Lis (2008) Tesis de maestría no publicada. Estudio sobre la judicialización del conflicto social en Ñuñoa y los efectos en la construcción de ciudadanía. Universidad de Chile, Chile
- Pichón-Rivière, E. (1980) *Técnica de grupos operativos, El proceso grupal*, Bs. As: Nueva Visión
- Pichon Rivière, E: (1997) *El proceso grupal*. Bs. As: Nueva Visión
- Picos, G. (2011) *Extensión Rural: genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en el Uruguay*. Tesis de maestría no publicada. UdelaR, Montevideo
- PLEDUR 2000-2004. Plan Estratégico de la Universidad de la República. En: [www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/765/siteId/1](http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/765/siteId/1)

- Rebellato, J. L. & Giménez, L. (1997) *Entre lo clínico y lo comunitario. Interrogantes éticos*. En *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades*. Montevideo: Roca Viva.
- Sampson, Edward E. (1993) *Celebrating the other: A dialogical account of human nature*. Boulder, CO: Westview Press.
- Santos, Boaventura De Souza. (2006) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Cuba: CASA, Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Santos, Boaventura De Sousa. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Sartre, J. P, (1962) *¿Qué es la literatura?*, Trad: Brenárdez, A. Bs. As: Losada
- Stake, R.E. (1998) *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stolkner, A. (2013) Revista: en Diálogo. *Derribando barreras*. Extensión Universitaria número 12 año 4 (pp. 6-7)
- Taylor y Bogdan. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Montevideo: Paidós.
- Tommasino, Humberto. (2013) *Extensión en la hora del balance*. Revista: en Diálogo Extensión Universitaria número 15 / año 5. (pp. 11 y 12)
- Tünnermann Bernheim, C. (2000) El nuevo concepto de Extensión Universitaria. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México, 19 al 23 de noviembre del 2000.
- UdelaR (2001) *Lineamientos para encauzar la acción de extensión universitaria*. Documentos Extensión Universitaria. Montevideo: Publicación UdelaR
- Zito Lema, Vicente. (1993) *Conversaciones con Enrique Pichón-Riviere sobre el arte y la locura*. Bs. As: Cinco.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### Las causas ocultas de la Crisis de 2002 Por Carlos Luppi

Artículo publicado 11 de agosto de 2012 por Semanario Voces. En: <http://www.voces.com.uy/articulos-/lascausasocultasdelacrisisde2002porcarlosluppi>



#### Para “cubrir” a los responsables

A diez años de la Crisis que devastó la economía e impactó duramente en la sociedad uruguaya (aumento de la brecha social, emigración, suicidios), grandes intereses siguen ocultando las causas y los responsables uruguayos de la misma. La atribuyen a “causas exógenas” y los principales protagonistas se auto felicitan diciendo “salimos a la uruguaya”. La verdad es otra y debe difundirse, entre otras cosas para que lo que nos pasó en 1982 y en 2002 no vuelva a ocurrir.

La Crisis de 2002 –que tuvo las mismas causas y consecuencias que la de 1982 o “de la tablita”- dejó consecuencias económicas y sociales irreversibles y provocó el empeoramiento de nuestro colectivo nacional, instituciones y expectativas. Nuestro país enfrenta hoy fenómenos de marginalidad, delincuencia, drogadicción y violencia, decadencia generalizada de los valores éticos y falta de confianza de los jóvenes en la actividad política, que fueron impulsados notablemente por la Crisis de 2002. La brecha social se amplió hasta límites insospechados, y nació una “cultura de asentamiento irregular”.

Las cifras cantan: el Producto Bruto Interno (PBI) cayó 11% durante la crisis, pasando de U\$S 25.385 en 1999 a U\$S 13.603 en 2002; la tasa de desempleo llegó a la cima histórica de 22% de la Población Económicamente Activa (PEA), unas 250.000 personas, mientras el subempleo y el empleo informal afectaban a unas 450.000 más, pese a la emigración de no menos de 35.000; la población bajo la línea de pobreza llegó al 37%; el salario real cayó 10,9%; los suicidios llegaron a su récord histórico, con 21,5 por cada 100.000 habitantes; la inflación (el principal impuesto, que afecta sobre todo a los salarios y jubilaciones), alcanzó el 25,9%; la devaluación fue del 93,7%; el “riesgo país” llegó a 3.000 puntos básicos; la cotización de los bonos cayó hasta un 75% sobre su valor nominal; las reservas del Banco Central pasaron de U\$S 3.100 millones a U\$S 772 millones; las exportaciones cayeron un 38% y las importaciones un 15%; en tanto que la deuda pública superó el 101% del PBI.

Nuestro sistema bancario perdió el 48% de sus depósitos; cuatro grandes bancos privados (Galicia, Crédito, Comercial, Montevideo y Caja Obrera) dejaron de tener actividad; la banca pública debió reprogramar la devolución de sus depósitos hasta a tres años, con todo lo cual decenas de miles de personas fueron afectadas en sus ahorros. El Estado –o sea nosotros, los contribuyentes- debió asistir a los bancos gestionados o liquidados, aumentando enormemente la deuda pública. Uruguay cayó al puesto 46º en el Índice de Desarrollo

Humano, el peor registro desde que éste se calcula. El gobierno, que fue amenazado por un golpe de Estado instigado por prominentes actores vinculados al sistema financiero, fue acosado por lo que el recordado dirigente bancario Juanjo Ramos llamó “la patota chilena” del Fondo Monetario Internacional (FMI), para que declarara el *default* o cesación de pagos, lo que hubiera favorecido a Chile como plaza financiera internacional. El *default* hubiera terminado de devastar nuestro país, ya que Argentina puede recuperarse gracias a su inmenso potencial e importancia, pero seguramente nuestro país no hubiera podido hacerlo.

La Crisis venía a “coronar” una recesión profunda comenzada en 1998 y agudizada entre 1999 y 2001: la población pasó de una sensación de desesperanza y “grisura” (muy lejana al “nuevo uruguayo” de hoy día), a un estado de desesperación o bien de soluciones negativas: la emigración, el suicidio y el “hacé la tuya” recibieron el más importante empujón en por lo menos 50 años.

Las consecuencias políticas fueron claras: el índice de aprobación del presidente Jorge Batlle, que era del 58% en marzo de 2000, cayó al 5% en 2004; y las elecciones del 31 de octubre de ese año dieron por primera vez la victoria a la Izquierda en primera vuelta, con el 50,45% de los sufragios.

El Soberano había “despedido” a los gestores de la Crisis.

Se abría una nueva etapa histórica, distinta a los anteriores 170 años.

### **Una película ya vista**

Habían transcurrido veinte años desde la “crisis de la tablita” de 1982.

La Crisis de 2002, en sus causas y en sus efectos, fue una réplica casi perfecta de la sufrida por nuestro país en 1982, debido al régimen de tipo de cambio predeterminado, o “tablita”. Las causas y los responsables fueron uruguayos en ambos casos, si bien es cierto que la de 2002 tuvo como marco algunos fenómenos de alcance mundial. Hubo hechos como el auge de las políticas económicas neoliberales en la década de los ´70 por impulso de economistas como Milton Friedman (que inspiraron cambios en los EEUU de Ronald Reagan, la Inglaterra de Margareth Thatcher, y a los equipos económicos de las dictaduras de Brasil, Uruguay, Chile y Argentina); y la degradación de valores éticos (como la solidaridad), que llevó a concebir la vida como una lucha darwiniana en la que “vale todo”.

Tras la restauración democrática en América Latina en los ´80, las referidas política fueron retomando impulso y convirtieron la de los noventa en la “década neoliberal”, que sembró la semilla de 2002.

### **Causas y desarrollo de la Crisis**

En enero de 2002, lo que los uruguayos veían y vivía se parecía a una película de terror, pensando cada uno cuál sería el próximo en caer, y temiendo por su propio turno. Vivían la lenta agonía de la recesión que venía desde 1998, y veían “en tiempo real” por TV la crisis argentina provocada por la Ley de Convertibilidad, que igualaba un peso a un dólar y produjo la mayor recesión de la economía argentina: caos institucional, cinco presidentes en un mes, muertes y hasta el *default* en diciembre de 2001, muchedumbres que se enfrentaban a la policía en las calles y miles de ahorristas que golpeaban cacharros contra

las puertas de los bancos donde estaban “acorrallados”, sus ahorros. Los uruguayos pensaban que todo eso, necesariamente, llegaría a nuestro país.

Entonces el presidente Batlle comenzó a escribir lo que podríamos llamar “el perfecto manual de cómo no se debe enfrentar una crisis bancaria”. Es sabido que todo sistema financiero reposa en la confianza de los depositantes, que, cuando se agita, sólo se calma con dinero a la vista. Pues bien, el 13 de enero le infirió el primer gran golpe a la credibilidad de nuestro sistema bancario. Ante problemas en el Banco Galicia (que se manejaba casi exclusivamente con operaciones de no – residentes, de nacionalidad argentina), Batlle no tuvo mejor idea que intervenirlo, interrumpiendo sus operaciones, lo que fue tomado por la prensa como que “se extendía el corralito de Argentina a Uruguay”. Esto hizo naturalmente que el retiro de depósitos –hacia el exterior o el “colchón bank- que ya había comenzado, aumentara vertiginosamente.

El 23 de enero, Carlos Rohm, vicepresidente del Banco Comercial, fue detenido por la Justicia argentina. Su hermano Carlos, director del mismo Banco, logró fugar. Los hermanos se acusaron mutuamente de haber vaciado la institución en U\$S 250 millones, y cuando Batlle se puso en contacto con Robert Mulford (ocho años subsecretario del Tesoro en las presidencias de Reagan y George H. W. Bush), vocero de las tres instituciones financieras extranjeras que tenían el 75% de las acciones del Comercial, éste respondió que “la dejaban caer”. El presidente prometió que lo metería preso.

En lugar de eso, inició una negociación en la cual Uruguay puso U\$S 33,3 millones (y luego U\$S 85 millones a través de la CND, y otras ayudas de diverso tipo), hubo dinero en el Comercial, y no hubo corridas, ni escarches a los hermanos Rohm. El acuerdo se firmó el 13 de febrero, el mismo día que Uruguay perdió el *Investment Grade* o Grado de Inversión, engañosa distinción de las Agencias Calificadoras de Riesgo, que acaba de sernos reintegrado. El 23 de abril, tras un buscado intercambio de insultos, Batlle rompió relaciones con Cuba. El 24 de mayo recibimos una delegación del FMI, encabezada por el ex ministro de Economía chileno Eduardo Aninat. El 30, Batlle se fue de boca ante la cadena Bloomberg que le grabó cosas como “¡los argentinos son una manga de ladrones del primero al último!”, y ofensas a Duhalde a quien debió pedir disculpas –llorando- en Buenos Aires, pocos días después.

Mientras tanto, el deterioro de la economía era insoportable, la recesión y la miseria campeaban, y los depósitos salían torrencialmente. Ante la presión sobre las Reservas del BCU fue que, contrariando sus más caros principios, Batlle y su ministro Bensión tomaron la medida que tenían que haber tomado Julio M. Sanguinetti y su ministro Luis Mosca el 13 de diciembre de 1999, fecha de la devaluación de Brasil: liberar el tipo de cambio. El dólar, aprisionado como en “la tablita” saltó de \$ 16 a \$ 27 para cerrar en \$ 25 el 31 de diciembre de 2002, cuando la situación ya era otra.

El 21 de junio, Batlle cometió un nuevo atentado a la credibilidad: intervino el Banco Montevideo, propiedad del Grupo Peirano, en lo que se ha comparado con la caída de Lehman Brothers el 15 de setiembre de 2008: el más severo ataque a la confianza del sistema. Ahí los uruguayos razonaron que todo se hundía, y el retiro de depósitos aumentó al máximo.

La reconocida líder de los ahorristas, Esc. Alicia Barbani, afirmó: “el 24 de junio –fecha en que el BM dejó de pagarles, N. de R.- cambió no solamente la historia del país, sino mi vida

(...) muchos dijeron que la crisis que vivimos fue producto de lo ocurrido en Argentina, pero puedo decir con propiedad que nuestra crisis fue producto no solamente de los malos banqueros, sino de las connivencias y la falta de controles”. Por su parte, el Cr. Dante Peirano, director del BM afirmó que “nosotros, en varias oportunidades, comunicamos a las autoridades que una crisis de confianza en el sistema financiero sólo se termina honrando las obligaciones con los depositantes, esto es, pagando. El BCU, en particular en el caso Montevideo, hizo lo opuesto.” Preguntado porqué el BM no recibió las ayudas que tuvo el Banco Comercial y si había sido intervenido indebidamente respondió: “Porque el país estaba atravesando la crisis más importante de su historia y había que buscar un responsable (...) Ahí nos dimos cuenta que nos eligieron como el pato de la boda (...) No me cabe duda de que hubo intencionalidad de más de un grupo político u otro tipo de grupo, de hacernos responsables de la Crisis de 2002.”

### **La crisis continuaba, imparable.**

El 19 de julio Batlle se reunió con los ex – presidentes Lacalle y Sanguinetti y acordaron sustituir al ministro Bensión por el Dr. Ernesto Talvi, Director de CERES, y que el presidente del BCU fuera el Ec. Carlos Sténeri, Representante Financiero en Washington. Ambos declinaron sus designaciones. El 23 de julio partió para EEUU una misión encabezada por Ariel Davrieux, director de la OPP, para obtener del FMI los U\$S 1.500 millones necesarios para restablecer la confianza. Lo que encontraron por parte de Aninat y Nicolás Eyzaguirre fue la instrucción de que implantaran un “corralito” y declararan el *default*, lo que fue resistido por el Batlle.

El 24 de julio renunció el ministro Alberto Bensión y fue sustituido por el senador Alejandro Atchugarry, un componedor nato pero carente de conocimientos macroeconómicos, que estuvo un año “zurciendo” con los sectores políticos, mientras la economía se recuperaba por el restablecimiento de la competitividad tras la devaluación.

Cuando ya retornaba la Misión Davrieux, un contacto que se atribuye al Secretario del Tesoro Paul O’Neill logró que el gobierno de EEUU pasara por encima de su compromiso de “no realizar más salvatajes”, originado en el programa electoral de Bush y consensuado en el Congreso por los dos partidos. La lógica indica que esto sólo pudo lograrse mediante un pedido directo de Batlle a Bush, pero el primero mantiene silencio sobre el punto. Tenía una excelente relación personal con Bush, anudada en la Cumbre de Québec en abril de 2001, y éste sería su segundo gran mérito.

Decretó feriado bancario el 30 de julio, que luego extendió al 5 de agosto mientras se realizaban los arreglos. La llegada del dinero –que fue posible después de arduas negociaciones sobre las medidas a tomar como suspensión de los bancos en problemas, creación del Fondo de Estabilidad, etc., aprobadas el domingo 4 de agosto “a tapa cerrada” por el parlamento uruguayo- fue anunciada por el entonces Embajador de EEUU, Martin Silverstein, devolvió la confianza al sistema financiero, y de hecho terminó con la parte medular de la crisis.

El 7 de agosto, el juez Pablo Eguren dictaminó la prisión de los hermanos Peirano Basso y otros directores del BM. En medio de una tormenta mediática, que mostró innumerables veces la imagen del encarcelamiento, el apellido Peirano fue identificado como culpable de toda la crisis. Fueron liberados tras cinco años de cárcel por disposición de la Comisión de Derechos Humanos de la OEA.

La reprogramación de la deuda, creación del Nuevo Banco Comercial y otros aspectos, fueron fases que transcurrieron sin el dramatismo de estas instancias.

El Uruguay echaba a andar, dejando decenas o centenares de víctimas a los costados del camino.

### **Las explicaciones de la Crisis**

Durante diez años imperó en el inconciente colectivo uruguayo la idea de que la trágica Crisis de 2002 había sido causada por "accidentes financieros en mercados lejanos", lo cual dejaba implícitamente sin responsabilidad a los agentes locales del desastre, gobernantes, altos funcionarios y economistas del régimen. Fue difundida desde diciembre de 2002 por el Dr. Ernesto Talvi, y reafirmada hace poco por el Ec. Carlos Sténeri en su libro "Al borde del abismo". Esa fue "la historia oficial", que exculpa a los responsables y a los que se enriquecieron con la crisis. Nuestra tesis, desarrollada en el libro "2002 2012 La historia No Oficial de la Crisis/y una lección pendiente", es que la Crisis de 2002 tuvo causas endógenas, originadas en malas decisiones de los gobiernos uruguayos entre 1985 y 2005: sobrevaluación de la moneda (o atraso cambiario, que disminuye las exportaciones y aumenta las importaciones), apertura unilateral de la economía (que eliminó decenas de miles de puestos de trabajo en industrias como la textil y el calzado, echando semillas de la marginalidad, la violencia y la delincuencia), y el privilegio absoluto al sistema financiero, obviamente sobre el sector productivo. Estas tres políticas llevaron al Uruguay a la postración, y aquí podemos hacer una comparación. La atmósfera está repleta de virus, pero el organismo enferma sólo si está débil. Lo mismo ocurre con las economías nacionales: las crisis están a la orden, pero si se tienen fundamentos sólidos, no entran.

Uruguay sufría "atraso cambiario", desde 1989. Sobrevaluar la moneda nacional con relación al dólar ha sido comparado con la pasta base: provoca euforia al principio, y destrucción al final. Con un dólar barato aumenta el PBI (que se mide en dólares, y crece más si éste es barato), se pagan menos intereses, la población compra más bienes importados y puede viajar por el mundo. Los bancos y los importadores, contentísimos. Esto debilita la producción nacional y disminuye la competitividad, fomenta las importaciones y disminuye las exportaciones, aumenta el déficit, la deuda y el desempleo, hasta que estalla.

Lo entiende un niño, entonces ¿por qué le pasa cada tanto a Uruguay?

El Parlamento uruguayo formó dos Comisiones Investigadoras, una sobre el Sistema Financiero y otra sobre las irregularidades en la Corporación para el Desarrollo, emitió sus dictámenes y éstos fueron aprobados por la Cámara de Representantes. Fueron pasados a la Justicia Penal, pero nunca ningún gobernante ni ningún alto funcionario -y esos documentos con sus nombres están en Internet- fue preso. Es un hecho.

## **ANEXO 2**

**La experiencia del Grupo Cerro Largo** Por: grupocerrolargo@gmail.com Revista: en Diálogo Extensión Universitaria número 1 / año 1 (p. 7)

# La experiencia del Grupo Cerro Largo

## En el camino de los aprendizajes...

**E**l Grupo Cerro Largo es un grupo interdisciplinario de estudiantes de la Universidad de la República (que trabajamos de forma voluntaria) conformado en el año 2002. El mismo surgió en el marco de la FEUU y en contexto de huelga universitaria, la cual tuvo una fuerte impronta de cuestionamiento sobre el papel de la Universidad, de replanteo de su lugar frente al momento socio histórico que atravesaba el país.

En los 5 años de procesos de trabajo en el departamento de Cerro Largo, articulamos con la Estación Experimental Bernardo Rosengrutt (EEBR) de la Fac. de Agronomía, la cual funcionó como base de los distintos proyectos impulsados. Realizamos diferentes propuestas que conjugaron el abordaje territorial y temático e involucraron a diversos actores. Dada la demanda de la ONG Fundación Quebracho -FQ- de realizar un diagnóstico de la zona de influencia de Fraile Muerto, nos abocamos a realizar un "primer acercamiento" hacia la zona, con el fin de identificar sus principales características. Para el mismo cerca de 50 estudiantes recorrimos las 16 localidades rurales que componen la zona de influencia y la ciudad de Fraile Muerto. Entrevistamos a habitantes de dichas localidades, maestros, promotoras de salud, médicos, y referentes en distintas áreas. Dado este primer acercamiento definimos priorizar el trabajo con un agrupamiento escolar activo, "Los Pioneros", que abarca tres localidades rurales. Luego del 2004 fue ampliada la zona y las líneas desarrolladas.

Las principales líneas llevadas a cabo fueron: Organización social (resolución de problemáticas de forma colectiva), Soberanía Alimentaria (producción e intercambio de semillas, huerta orgánica), Salud (alimentación, fortalecimiento de estrategias locales de Atención Primaria de Salud, demanda de servicios de salud, recuperación de prácticas caseras de atención), Educación (acompañamiento de 3 agrupamientos escolares, relacionamiento escuela-vecinos, formación docente), Trabajo y Producción (estrategias para producción, respuestas colectivas). Dentro de ellas se llevaron a cabo 5 proyectos de los cuales 4 fueron financiados por Extensión Universitaria



GRUPO CERRO LARGO. GRUPOCERROLARGO@GMAIL.COM

(Unidad Proyectos y Unidad de Cerro Largo), la totalidad tuvieron como docente referente al director de la EEBR y uno se desarrolló en conjunto con la FQ. Trabajamos con niños, vecinos y maestros rurales de las 16 localidades que componen la zona de influencia de Fraile Muerto, maestros rurales de la zona de la 9a sección del departamento, estudiantes del Instituto de Formación Docente de Melo y diferentes instituciones presentes en el territorio. La zona de trabajo cuenta entre sus principales características con fuertes problemáticas en acceso a servicios (salud, educación secundaria, oferta cultural, escaso servicios de transporte público), un número importante de productores familiares pequeños y asalariados, escasos espacios de organización colectiva, aislamiento relativo -dificultad de acceso- y absoluto -en épocas de lluvias y crecientes-, etc.

Nuestros objetivos siempre tuvieron como principal finalidad la identificación y construcción en conjunto de problemáticas y alternativas de superación a las mismas, lo que implicó modalidades de abordaje adecuadas. "El respeto de los tiempos de relacionamiento y apertura es entendido como crucial para el logro de un trabajo que contenga la participación activa de los sujetos, participación que implica no sólo la voz de los mismos sino una voz propositiva y crítica en donde se comprendan los objetivos y finalidades del trabajo en conjunto con los universitarios."

Las propuestas que llevamos a cabo hicieron énfasis en la construcción de la demanda como elemento que habilita la generación de un acuerdo de trabajo visible y compartido y aporta a la sustentabilidad de las propuestas donde todos los actores son protagonistas. "Llegar a construir una demanda en conjunto es llegar a visualizar el eje sobre el que se va a trabajar, la realidad que se quiere transformar, y poder establecer en conjunto qué herramientas y qué procesos se llevarán a cabo para esa transformación; de la misma se desprenderán las líneas que orientarán el trabajo."

"El Grupo Cerro Largo, es una manifestación del movimiento estudiantil dentro de la Universidad, que buscó y busca generar transformaciones internas que, mediante la construcción de nuevas iniciativas a través de la Extensión Universitaria, aporten hacia una Universidad con un rol activo en las transformaciones sociales." Buscamos avanzar hacia

una Universidad más horizontal en su relacionamiento con la sociedad capaz de entenderse parte de ella, rescatando la riqueza de los saberes populares, la importancia y relevancia de construir conocimientos a partir del intercambio con los mismos y consciente de que para enfrentar estos desafíos debe generar transformaciones en su forma de captar, recuperar y transformar la realidad. Los objetivos relacionados a los procesos de enseñanza e investigación fueron determinantes para nosotros. La interdisciplina es un componente que nos permite jerarquizar las situaciones y realidades en las que nos involucramos en el entendido de que las disciplinas son formas fragmentarias de recuperar las mismas; aunque muchas de las veces nos haya costado y nos cueste escucharnos y entendernos. "Una experiencia de estas características, de componentes fuertemente vivenciales, enriquece y enfrenta constantemente a las disciplinas con la pertinencia y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en los espacios curriculares, a la vez que retroalimenta los espacios de análisis, planificación y evaluación del proceso de trabajo llevado a cabo por el grupo."

Actualmente nos encontramos desarrollando actividades relacionadas al cierre de algunos de los proyectos llevados a cabo, evaluación y sistematización de toda la experiencia. Las mismas se enmarcan en el entendido de que la extensión debe ser pensada "como un espacio de trabajo académico y aprendizaje" orientado a su interrelación con las otras funciones.

Creemos "que esto requiere de una discusión y revisión profunda de la Universidad pero no sin la discusión y revisión desde los propios espacios de extensión, los que hacen la extensión. Observamos en muchos casos la falta de apertura, revisión y humildad de estos espacios,... perdiendo de vista la capacidad de aprendizaje y la capacidad crítica, sin la que no es posible una academia ni una universidad pública en contacto con la realidad social."

En cierta forma creemos que esta es la tarea que nos permite re-construir-nos como personas y como universitarios y continuar en el camino de los aprendizajes.

GRUPOCERROLARGO@GMAIL.COM

ENDIALOGO@GMAIL.COM  
FOTOS: GRUPO CERRO LARGO

## **ANEXO 3**

**La formación de Grado en Facultad de Psicología a partir del Plan de estudios del año 2013** En: <http://www.psico.edu.uy/futuros-estudiantes/descripcion-carrera>

**El Plan de Estudio 2013**, propone un funcionamiento flexible, habilitando la inclusión de nuevos contenidos articulados a la producción de conocimientos, basándose en una concepción pedagógica que da importancia al creciente grado de **autonomía del estudiante** a lo largo de su formación.

**Tiene las siguientes características:**

### **-Semestralización de sus cursos**

Estas unidades de tiempo pretenden contribuir con la accesibilidad y la permanencia de los estudiantes, así como potencian las posibilidades de intercambios estudiantiles regionales e internacionales, incentivan la realización de actividades en todo el país, cooperan a la mejora de la organización y planificación temporal del estudiante, facilitan la inclusión y renovación de cursos con contenidos nuevos. Igualmente, se reserva la anualidad para acciones tales como prácticas e implementación de proyectos.

### **-Creditización**

Los créditos contribuyen a la movilidad intra e interinstitucional, facilitando el reconocimiento académico de los diferentes tránsitos, así como la organización de la optabilidad de los cursos.

### **-Construcción de itinerarios**

Le permitirá al estudiante construir un sentido y articulación de su formación de grado. Este Plan instrumenta al estudiante para elegir y desarrollar itinerarios posibles. De esta forma, cada trayecto constituye un proceso de formación que articula la libre elección del estudiante y la agenda establecida por la Facultad de Psicología y por la Universidad de la República en sentido amplio.

### **-Cursos optativos y electivos**

**Estructura la formación del futuro psicólogo a través de tres ciclos.**

#### **-Ciclo Inicial**

Tiene una duración de dos semestres. Introduce al estudiante a la vida universitaria y a la formación en Psicología universitaria, incorporando una perspectiva histórica e institucional de sus procesos de consolidación y desarrollo.

### **-Ciclo de Formación Integral**

Consta de cuatro semestres que tienen por objetivo el brindar una formación amplia y profunda en el campo de la Psicología articulando perspectivas inter y transdisciplinarias. A partir de este ciclo, el estudiante se involucrará en un proyecto integral y/o una práctica preprofesional.

### **-Ciclo de Graduación**

Consta de dos semestres, en los cuales se pretende profundizar en un desarrollo académico y en prácticas que correspondan con el interés que el estudiante define como eje para su formación y futura labor académico-profesional.

**Estos ciclos están transversalizados por cinco módulos:**

#### **-Módulo de Psicología**

Tiene como objetivo el despliegue de contenidos disciplinares producidos y en producción por parte de la Psicología. Cuenta con un total de 145 créditos.

#### **-Módulo Metodológico**

Reúne las Unidades Curriculares dirigidas a formar en los aspectos metodológicos.

#### **-Prácticas y Proyectos**

Su objetivo es desarrollar habilidades para el ejercicio académico y profesional mediante la interacción con otros actores sociales, integrando las funciones de extensión, investigación y enseñanza.

#### **-Articulación de Saberes**

Tiene como objetivo la enseñanza del trabajo en equipos multi e interdisciplinarios.

Contempla el acceso a cursos en los diferentes servicios universitarios, tanto a nivel nacional como en otras partes del mundo. Se incluyen aquí contenidos que, construidos interdisciplinariamente, se asocian sinérgicamente a la labor del/la psicólogo/a.

#### **-Módulo Referencial**

Se trabajará el ser universitario, generando espacios de orientación, producción y problematización colectiva de los distintos itinerarios de formación elegidos por los/las estudiantes.

Cada módulo contiene Unidades Curriculares Obligatorias y varias optativas u electivas.

## Malla Curricular de la Licenciatura en Psicología

-Plan de Estudio 2013-

	CICLO INICIAL		CICLO DE FORMACIÓN INTEGRAL				CICLO DE GRADUACIÓN		CRÉDITOS POR MÓDULO
	1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre	
<b>MÓDULO DE PSICOLOGÍA</b>	Teorías Psicológicas 10	Psicología del desarrollo 10	Psicología Social 10	Psicopatología Clínica 5	Neuropsicología 5	Optativas 10	Optativas 5	Optativas 5	145
	Historia de la Psicología 10	Procesos cognitivos 10	Psicología, Sujeto y Aprendizaje 5	Psicología y Salud 10	Psicología Clínica 10			Trabajo Final 40	
<b>MÓDULO METODOLÓGICO</b>	Herramientas para el trabajo intelectual 5	Metodología General de la Investigación 5	Métodos y Técnicas cuantitativa o cualitativa 5	Métodos y Técnicas cuantitativa o cualitativa 5	Opt./Elec. 5	Opt./Elec. 5	Opt./Elec. 5		55
	Epistemología 5	Métodos y herramientas orientadas a la extensión 2	Ética y deontología 3	Herramientas, técnicas de evaluación, diagnóstico e intervenciones psicológicas 10					5
	IDIOMA (optativa)								
<b>MÓDULO PRACTICAS Y PROYECTOS</b>		Espacio práctico 5		Diseño de proyectos 5	Práctica / proyecto 40				50
<b>MÓDULO ARTICULACIÓN DE SABERES</b>	Articulación de saberes I 5	Articulación de saberes II 5	Articulación de saberes III 5	Articulación de saberes IV 5	Opt./Elec. 5	Opt./Elec. 5	Opt./Elec. 5	Opt./Elec. 5	40
<b>MÓDULO REFERENCIAL</b>	Iniciación a lo universitario 5	Formación Integral 5	Construcción de itinerario 5					Tutoría 5	20
	Cooperación Institucional								5
<b>CRÉDITOS POR SEMESTRE</b>	40	37	38	40	25	20	15	95	320