



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República,
Facultad de Psicología,
Trabajo Final de Grado.

Educación, comunicación y accesibilidad.

Sistematización de la experiencia en Espacio CANDI.

Sofía Ramírez C.I.: 5.140.512-8

Docente tutora: Profa. Agda. Dra. Andrea Viera Gómez

Docente revisora: Prof. Adjta. Dra. Cecilia Baroni

Montevideo, Uruguay

2025

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Objetivos.....	5
Justificación.....	5
Marco teórico.....	6
Discapacidad.....	6
Accesibilidad.....	8
Comunicación y Necesidades Complejas de la Comunicación.....	9
Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.....	10
Educación inclusiva.....	11
Aprendizaje-servicio.....	12
Metodología.....	13
Contextualización de la experiencia.....	18
Historia y evolución de CANDI.....	18
<i>CANDI.....</i>	18
<i>“Viejo CANDI”.....</i>	19
<i>“Nuevo CANDI”.....</i>	19
<i>Relación entre CANDI y Facultad de Psicología.....</i>	21
Desarrollo del proyecto “Educación, comunicación y accesibilidad”.....	23
<i>Actividades preparativas.....</i>	24
<i>Talleres de construcción de pósters.....</i>	27
<i>Cierre de actividades.....</i>	27
Análisis crítico.....	28
Aprendizajes teóricos.....	28
<i>Aplicación de los modelos de discapacidad.....</i>	32
<i>Uso de SAAC.....</i>	35
<i>Construcción de narrativas.....</i>	37
Desarrollo de competencias profesionales.....	39
<i>Trabajo en equipo.....</i>	40
<i>Habilidades de planificación.....</i>	42
<i>Colaboración con referentes.....</i>	43
<i>Resolución de problemas.....</i>	45
Análisis de la implicación: Transformación personal.....	46
<i>Cambios en la percepción sobre discapacidad.....</i>	47
<i>Desarrollo de empatía y comprensión de la accesibilidad.....</i>	49
Conclusiones.....	50
Síntesis de hallazgos clave.....	51
Recomendaciones para futuras prácticas.....	51
Propuestas de continuidad.....	52
Referencias.....	53

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado consiste en la sistematización de la experiencia de la práctica de integral y graduación “Educación, comunicación y discapacidad” llevada a cabo en 2023 en el Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad (CANDI). La misma tuvo como objetivo fomentar la autonomía de los usuarios de CANDI mediante la promoción del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, a través de la alfabetización en Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) y la realización de narrativas sobre sus trayectorias educativas dentro de la institución.

A partir de la reconstrucción histórica de la intervención realizada y de un análisis crítico de las experiencias vividas, se buscará reflexionar sobre el proceso formativo de los estudiantes durante la práctica, así como identificar los logros y desafíos encontrados en la misma. Adicionalmente, este trabajo propone recomendaciones para futuras prácticas en entornos similares.

Mediante la sistematización y el análisis de la experiencia, se identifican aprendizajes útiles para el futuro desarrollo profesional de los estudiantes de psicología que participaron en la práctica, que incluye aprendizajes sobre el trabajo con personas en situación de discapacidad, el uso de SAAC, la adquisición de habilidades de planificación y el trabajo en equipo.

Palabras clave: Discapacidad, Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, accesibilidad.

Introducción

Este Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología tiene como objetivo sistematizar mi experiencia durante la práctica “Educación, comunicación y discapacidad” realizada en 2023 en el Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad (CANDI). Esta sistematización apunta a reflexionar sobre el proceso de los estudiantes a través de la búsqueda de respuestas a las siguientes preguntas: ¿cómo impactó la experiencia de los estudiantes en CANDI en su formación profesional? ¿Qué aprendizajes emergieron del uso de SAAC en la construcción de narrativas?. A partir del análisis de los procesos vividos por los estudiantes en interacción con los usuarios de CANDI, se identifican logros, desafíos y aprendizajes clave para futuras intervenciones.

Para este análisis, a lo largo del trabajo se destacarán tanto observaciones personales como aspectos generales del proceso, los cuales se señalarán explícitamente para distinguir ambas perspectivas.

La motivación para realizar esta sistematización surge a partir de mi participación como estudiante de graduación en la práctica “Educación, comunicación y discapacidad” durante el período abril-noviembre de 2023 y mi interés en desarrollar las oportunidades de aprendizaje que surgieron en la misma.

La práctica estuvo enmarcada dentro del proyecto de extensión “Educación, comunicación y accesibilidad: construir narrativas a través de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación”, en convenio con el Espacio CANDI perteneciente a la Dirección Nacional de Sanidad Policial del Ministerio del Interior. Como antecedente al mismo, existieron los proyectos de investigación “Estrategias de andamiaje en la lectura compartida de cuentos en niños con parálisis cerebral usuarios de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)” en 2018 y el proyecto de extensión “Narrativas en Pandemia: contar historias a través de SAAC” en los años 2020 y 2021. A partir de estos proyectos surgen bajo el nombre “Educación, comunicación y discapacidad” las prácticas de formación de grado en 2019, 2021, 2023 y 2024. A diferencia de sus ediciones anteriores, que fueron realizadas en la Escuela N° 200, ésta práctica se desarrolló en Espacio CANDI, con usuarios adultos en situación de discapacidad. La misma tuvo como objetivo favorecer la autonomía de las personas en situación de discapacidad usuarias de Espacio CANDI a través de la promoción del desarrollo de la comunicación y el lenguaje, mediante la alfabetización en Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) y la

posterior realización de narrativas acerca de sus historias y trayectorias educativas dentro de la institución.

La importancia de este trabajo radica en que la práctica, además de representar una experiencia valiosa para los participantes (usuarios, referentes institucionales y estudiantes), ofrece la oportunidad de reflexionar sobre el impacto de este proceso formativo en los estudiantes. Adicionalmente, este trabajo puede servir como un antecedente para futuras intervenciones con personas con Necesidades Complejas de la Comunicación.

Objetivos

El objetivo general de esta sistematización es difundir y reflexionar acerca de las intervenciones realizadas en Espacio CANDI, enfocándose específicamente en el proceso vivido por los estudiantes dentro de la institución, con la intención de identificar aprendizajes, desafíos y logros relacionados a su formación como futuros profesionales.

Los objetivos específicos de este trabajo incluyen:

- Analizar la experiencia de los estudiantes en CANDI desde la perspectiva del aprendizaje-servicio.
- Identificar logros y desafíos en el proceso de implementación de los SAAC.
- Reflexionar sobre el impacto del trabajo en CANDI en la formación de futuros psicólogos.
- Proponer recomendaciones para futuras prácticas en entornos similares.

Justificación

La práctica de 2023 surge a partir de la solicitud de Espacio CANDI a la Facultad de Psicología (UdelaR), de brindar talleres de alfabetización en SAAC a los usuarios, a la vez que se realizaban actividades de conmemoración por los 30 años de la institución. Es así

que se decidió intervenir con el objetivo de utilizar los SAAC como medio para construir narrativas sobre las trayectorias educativas y la historia de los usuarios dentro de CANDI.

Tanto el proyecto como la práctica fueron coordinados por la Profa. Agregada Dra. Andrea Viera Gómez, perteneciente al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (IPEDH) de la Facultad de Psicología. La propuesta de intervención se construyó en conjunto con los referentes institucionales de Espacio CANDI, específicamente con la directora y la psicopedagoga.

La importancia de esta sistematización radica en la apertura a un análisis crítico de la experiencia de los estudiantes en campo. Mediante la misma, se apunta al análisis de los resultados obtenidos, la generación de nuevos conocimientos y la reflexión sobre el trabajo en términos de inclusión a través de la comunicación y el ejercicio de la autonomía.

A partir de notas de campo, observaciones y registros audiovisuales recopilados durante los talleres e intervenciones llevadas a cabo, se pretende elaborar una sistematización de la experiencia que pueda reflejar el proceso formativo de los estudiantes, a través de los aprendizajes adquiridos durante la implementación de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) como medio inclusivo para el desarrollo de narrativas sobre las trayectorias educativas de los usuarios de CANDI. Se buscará que la información expuesta, junto al análisis crítico de la experiencia, puedan contribuir al conocimiento sobre los SAAC y la construcción de narrativas, abriendo así la oportunidad a nuevos espacios de formación y profundización sobre estas tecnologías, tanto en nuestro centro de estudios, como en otras instituciones que trabajen con personas en situación de discapacidad.

Marco teórico

Discapacidad

En la historia han habido distintas concepciones sobre cómo es entendida la discapacidad. Existen tres grandes perspectivas sobre la discapacidad que han coexistido a lo largo del tiempo; el modelo prescindencia, el modelo médico-rehabilitador o asistencial y el modelo social (Palacios, 2008, p.25).

El primer modelo, llamado de prescindencia, considera que la discapacidad tiene un origen religioso, y que las personas con discapacidad son una carga para la sociedad. Desde esta perspectiva, se cree que la persona con discapacidad recibió un castigo divino y no tiene nada de valor para aportar. Como resultado de esta visión, la sociedad resuelve prescindir de éstas personas, y esto se hace mediante dos formas distintas; a través de los submodelos eugenésicos y de marginación. El primero consideraba el desarrollo de niños y niñas con discapacidad como un inconveniente, cuya vida no valía la pena ser vivida y representaba una carga para el resto de la sociedad, por lo que la solución se encuentra en recurrir a prácticas eugenésicas. En el caso del segundo submodelo, su característica central se basa en la exclusión de las personas con discapacidad, ya sea a través de la subestimación de sus capacidades, la consideración de las mismas como sujetos de compasión o la visión de rechazo y temor al ser concebidos como advertencias de peligros inminentes o maleficios (Palacios, 2008; Toboso y Arnau, 2008).

El segundo modelo, denominado rehabilitador, médico o asistencial, tiene como característica fundamental la concepción de que las causas de las discapacidades son de origen médico y se considera que la persona con discapacidad puede aportar a la comunidad siempre y cuando se rehabilite y pueda asimilarse al resto de la sociedad en la mayor medida posible, o sea, que pueda normalizarse, asemejándose a las personas “válidas y capaces” (Toboso y Arnau, 2008, p. 67). La discapacidad ya no es sinónimo de castigo divino, sino que lo es de enfermedad. Desde esta mirada, la atención se centra en la discapacidad, en aquello que la persona es incapaz de realizar, provocando un trato asistencialista, caritativo, paternalista y subestimador de la persona con discapacidad, que es vista como de menor valor al resto de la sociedad. Desde esta perspectiva, la persona con discapacidad no es más que un objeto médico que debe ser curado, o en su defecto, institucionalizado dentro de espacios protegidos, creados para personas de iguales características (Toboso y Arnau, 2008).

El tercer modelo, el social, surge a partir del rechazo a las concepciones anteriores. En este modelo, se considera que las causas de la discapacidad no son de origen religioso ni médico, sino que social. Esta perspectiva propone que el problema no son las limitaciones individuales de la persona con discapacidad, sino que el mismo radica en las limitaciones de la sociedad para adaptarse y brindar los servicios apropiados para garantizar la adaptación y satisfacción de las necesidades de las personas en situación de discapacidad. Las discapacidades serían entonces producto del desajuste entre las necesidades individuales de las personas y la capacidad de la sociedad para adaptarse y brindar accesibilidad a las mismas, sin negar los aspectos individuales de la discapacidad,

pero entendiéndolos como parte de un contexto mucho más amplio, quitando el foco de la persona y pensándolo como una problemática social. Por otro lado, desde esta noción social de la discapacidad, se entiende que las personas con discapacidades pueden ser miembros activos de la sociedad y contribuir en la comunidad en la misma medida que el resto de personas, siempre desde la valoración y el respeto a la diferencia; el valor de la persona con discapacidad no está condicionado por sus capacidades. Se parte del principio de que toda vida humana es igualmente digna y que es esencial la participación de las personas con discapacidad en la sociedad, desde un rol protagónico, para asegurar su inclusión y la aceptación plena de las diferencias (Palacios, 2008; Toboso y Arnau, 2008).

El modelo social se relaciona estrechamente con la asunción de valores inherentes a los derechos humanos y busca potenciar nociones como el respeto a las diferencias, la dignidad humana, la igualdad y la libertad, a través de potenciar la inclusión social. Si se entiende la discapacidad como el producto de una sociedad que no considera ni se adapta a las personas con discapacidad, sin enfocarse solamente en las cualidades sanitarias, entonces mediante acciones como fomentar la autonomía, la vida independiente, la no discriminación, la accesibilidad universal y la normalización del entorno, se podrían comenzar a derribar las barreras de acceso que acentúan las diferencias (Palacios, 2008).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en este trabajo también referida como “Convención”) aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), marcó un cambio de paradigma con respecto a las políticas sobre discapacidad existentes hasta el momento, dirigiéndose desde un modelo beneficiario hacia un modelo orientado a los derechos humanos. La Convención surge como una respuesta a la exigencia de la comunidad de personas en situación de discapacidad de que sus derechos fueran reconocidos (Palacios y Bariffi, 2007, p.25). Actualmente es el Tratado de referencia en cuanto a los derechos de las personas con discapacidad. La Convención adoptó el modelo social a la hora de conceptualizar su visión de discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

Accesibilidad

La accesibilidad es uno de los aspectos que la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad plantea como un derecho fundamental. En el artículo 9 de la Convención, se habla de la accesibilidad universal y se la propone como una herramienta indispensable para lograr la igualdad de condiciones de las personas en

situación de discapacidad respecto al resto de la sociedad. Desde esta perspectiva, se alienta a los Estados a adoptar las medidas pertinentes con el fin de que las personas con discapacidad accedan a formas de vida independientes, con participación plena en todos los aspectos de la vida. El medio para lograr esto es a través de la identificación y eliminación de los obstáculos y barreras de acceso a las que se enfrentan las personas con discapacidad en distintos ámbitos. Las barreras pueden ser lugares físicos, como edificios, escuelas, hospitales, lugares de trabajo, vía pública; transporte; u obstáculos que dificulten o imposibiliten el acceso a la información o comunicación (ONU, 2006, p.11).

Comunicación y Necesidades Complejas de la Comunicación

En el artículo 2 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad se define, entre otros conceptos, el término comunicación. En la misma, se la define como

"comunicación" incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (ONU, 2006, p. 4).

Las personas son seres comunicativos, por lo que necesitan interactuar con otros mediante la expresión de sus sentimientos, necesidades e ideas. Adicionalmente, el componente social es un elemento fundamental para la comunicación. La comunicación es entonces, el medio a través del que las personas expresan y comparten sus sentimientos, emociones y pensamientos. Expresarse y ser escuchado forman parte de las necesidades elementales de la humanidad, y por lo tanto, se constituye como un derecho (Cruz Mata, 2021, p.9).

La comunicación abarca más que el lenguaje hablado. Nos comunicamos también a través de gestos, sonidos, texto, señas, imágenes y movimientos corporales. Cuando hablamos de comunicación, su definición va más allá de las palabras habladas e incluye todo "acto o interacción recíproca entre un emisor y un receptor" (Cruz Mata, 2021, p.9).

No todas las personas acceden a la comunicación de la misma forma. En algunos casos, las personas no disponen las capacidades o tienen dificultades para expresarse oralmente, por lo que encuentran dificultades para satisfacer sus necesidades comunicacionales. A estos sujetos se les llama personas con Necesidades Complejas de Comunicación (NCC). En estos casos, se pueden buscar otras formas distintas al lenguaje hablado que funcionen como complemento para la comunicación (Cruz Mata, 2021, p.13).

Visto que la comunicación es considerada un derecho humano, es elemental proveer a todas las personas, incluidas aquellas con NCC, con las herramientas y apoyos necesarios para que alcancen un nivel comunicacional que satisfaga sus necesidades, que les permita socializar con otros, informarse, opinar, pedir, interactuar y expresarse de la forma más abierta y autónoma posible.

Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son “formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo compensar las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad o sin discapacidad” (Asorey et al., 2023, p.2).

Los SAAC posibilitan el aumento de las capacidades comunicativas y de expresión, al mismo tiempo que ayudan a disminuir las dificultades que algunas personas pueden tener en el área de la comunicación (Basil, s/f). La Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) es complementaria al lenguaje hablado, y suele ser utilizada por personas con NCC.

El objetivo de los SAAC es facilitar la comunicación de niños, jóvenes y adultos con discapacidad, que presenten algún tipo de dificultad para producir lenguaje oral. A través de los mismos, la persona es capaz de expresar ideas, deseos, emociones y sentimientos (Viera et al, 2019, p. 68). Como plantea Díaz Carcelén, el uso de los SAAC abre las puertas al mundo interior de las personas con NCC (2004, p. 26).

Como se ha mencionado anteriormente, la comunicación es un derecho humano y su importancia radica, entre otras cosas, en la capacidad de habilitar a la persona a participar en la sociedad, a relacionarse con otros, aprender y disfrutar. En los casos en los que existen impedimentos para acceder al lenguaje hablado, el uso de los SAAC es

fundamental ya que brinda los recursos necesarios para compensar las dificultades comunicacionales existentes (Basil, s/f).

El término “augmentativo” hace referencia a que su uso está destinado a aquellas personas que necesiten aumentar su nivel de expresión, mientras que “alternativo” se refiere al uso para compensar las dificultades de comunicación. Al tener una población tan amplia como usuarios de estos sistemas, los SAAC cuentan con diferentes modelos para adaptarse a las necesidades y capacidades de cada persona (Basil, s/f; Viera et al, 2019)

La CAA incluye distintos sistemas de símbolos gráficos y gestuales. La primera categoría engloba fotografías, dibujos, palabras, letras y pictogramas, mientras que la segunda consiste en gestos, mímica y señas. En el caso de los símbolos gráficos, se requiere del uso de productos de apoyo, adaptados a las necesidades y habilidades motrices, cognitivas y lingüísticas de cada usuario (Basil, s/f). Los productos de apoyo pueden ser no tecnológicos, como tableros, fotografías o cuadernos de comunicación; o pueden ser recursos tecnológicos que incluyen computadoras, tablets, comunicadores de habla artificial o programas específicos que brindan diferentes formas de acceso adaptadas (Asorey et al., 2023, p. 2).

Los sistemas pictográficos se utilizan en los casos donde la persona no está alfabetizada a causa de la edad o la discapacidad. El uso de los pictogramas se puede adaptar con facilidad a las necesidades específicas del usuario, pudiéndose utilizar desde un nivel de comunicación muy básico, hasta un nivel avanzado, aunque su uso tiene limitaciones, ya que nunca llegará a ser tan completo o flexible como el lenguaje hablado o escrito (Basil, s/f).

Educación inclusiva

En la Convención también se reconoce el derecho de las personas en situación de discapacidad a acceder a la educación. Se plantea en el artículo 24 de la misma que este derecho debe ser cumplido sobre la base de no discriminación e igualdad de oportunidades, por lo que debe existir un sistema de educación inclusivo a todos los niveles (ONU, 2006, p. 18-19).

El acceso a la educación es una de las piezas claves para la realización y cumplimiento de los derechos reconocidos en la Convención Internacional sobre los

Derechos de las Personas con Discapacidad. Es a partir del posicionamiento de la Convención desde el modelo social de la discapacidad, que se obliga a los Estados a proveer de un sistema educativo inclusivo a la vez que se prohíbe la exclusión de las personas con discapacidad de este sistema. Para que esto se dé efectivamente, es necesario que el sistema educativo esté preparado para trabajar con la diversidad (Palacios, 2008, p. 401).

A través de la educación se busca favorecer el desarrollo de la persona, permitiéndole alcanzar su potencial humano y solidificar su sentido de dignidad, potenciando su autoestima y reforzando el respeto de sus derechos, libertades y su diversidad. También se plantea que, mediante la educación, la persona desarrolla sus talentos, personalidad y aptitudes físicas y mentales, así como posibilita su participación libre en la sociedad al no ser excluida del sistema educativo.

Para asegurar el acceso a la educación, es un requisito fundamental que se hagan ajustes en el sistema, adaptándose a las necesidades individuales de las personas, además de brindarles el apoyo necesario para facilitar su formación. Entre los ajustes requeridos para esta población, se destaca la facilitación del aprendizaje de Braille, lengua de señas, escritura alternativa u otros modos de comunicación aumentativos o alternativos, según sean los modos más apropiados para cada persona, con el fin de impulsarlos a alcanzar su máximo potencial académico y social (ONU, 2006, p. 19-20).

Aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio es una pedagogía orientada a preparar a los futuros profesionales mediante la combinación del aprendizaje curricular con el servicio comunitario. Busca producir formas de aprendizaje que sean sensibles a la realidad social y que den lugar a profesionales comprometidos con su trabajo, con la comunidad y con el cambio social (García et.al, 2018, p.558).

Esta metodología plantea que la universidad debe involucrar a los estudiantes en los problemas de la sociedad, de manera que puedan aprender de experiencias reales a través del conocimiento de lugares, personas y sus realidades específicas. La introducción del aprendizaje-servicio al ámbito universitario es una estrategia para preparar a los estudiantes para su ejercicio profesional, brindándoles herramientas para el trabajo en una sociedad compleja y diversa. Desde esta perspectiva, se entiende que la universidad se encuentra en

una posición ideal para satisfacer las necesidades de los estudiantes y de la sociedad, por lo que debe tomar la responsabilidad de preparar a los futuros profesionales, mediante la formación de alumnos responsables, comprometidos a su labor y con conciencia social (Gómez et al, 2014, p. 63-64).

El aprendizaje-servicio ha demostrado ser valioso tanto en la adquisición de aprendizaje conceptual, como en el desarrollo de competencias necesarias para el desarrollo del oficio de los estudiantes universitarios, incluidos los estudiantes de psicología (Sánchez y Bolaños, 2019, p. 490). Adicionalmente, el valor del aprendizaje experiencial combinado con una base académica sólida, es un enfoque cada vez más reconocido dentro de la educación universitaria (Gómez et al, 2014, p. 74).

El valor de esta metodología radica en su capacidad para proporcionar estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje transformador en los estudiantes. Al combinar las clases con el trabajo comunitario, se fomenta el aprendizaje mediante la aplicación continua de los conceptos aprendidos llevados a la práctica, al mismo tiempo que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje a través de la reflexión y la experiencia (García et.al, 2018, p. 559).

Metodología

En este trabajo se utilizará el método de sistematización de experiencias que propone Jara (2020). El mismo define la sistematización como la interpretación crítica de las experiencias vividas, las cuales han sido reconstruidas y ordenadas previamente y que explicitan la lógica del proceso que se desarrolló; incluyendo los factores que intervinieron, los relacionamientos entre las partes y las razones de los mismos. A partir de la sistematización de las experiencias se pretende apropiarse de los sentidos de las mismas, a la vez que se alcanza un conocimiento más profundo de las vivencias y se reflexiona sobre futuras aplicaciones transformadoras a partir de los aprendizajes obtenidos (p.4).

Para realizar la selección de las fuentes de información se eligieron aquellos registros que se consideraron pertinentes para retratar el proceso de los estudiantes. A lo largo de la sistematización se recurre a distintos registros que se complementan entre sí, con el fin de crear un análisis completo, compuesto por diferentes dimensiones de la experiencia.

En esta metodología, con el objetivo de analizar la experiencia formativa de los estudiantes durante la práctica, se delimitarán una serie de etapas que incluyen: ordenar y reconstruir el proceso, extraer conocimientos a partir de la interpretación del mismo, obtener aprendizajes de las experiencias y compartir los resultados obtenidos. Para esto se deberán recuperar históricamente la experiencias y posteriormente analizarlas críticamente. Las experiencias, para Jara, son procesos únicos y su riqueza proviene de que expresan una gran acumulación de vivencias y elementos que las hacen irrepetibles (Jara, 2020, p.3).

Jara (2020) plantea una metodología de cinco pasos para realizar la sistematización de la experiencia. Para este análisis se utilizarán estos criterios y seguirán los pasos propuestos por el autor. A continuación se presenta una tabla que sintetiza el proceso:

Tabla 1

Proceso de sistematización: etapas de sistematización.

1- Punto de partida.	2- Preguntas iniciales.	3- Recuperación del proceso.	4- Reflexión.	5- Puntos de llegada. Conclusiones.
• Recopilación de datos: análisis de diarios de campo, registros audiovisuales, planificaciones y fichas de observación.	• Objetivo de la sistematización. • Objeto a sistematizar. • Eje de sistematización.	• Reconstrucción de la historia. • Ordenamiento y clasificación de la información: categorización de experiencias en tres ejes (aprendizajes, dificultades, estrategias).	• Análisis e interpretación crítica de la experiencia: revisión de patrones en las experiencias y comparación con la teoría sobre educación inclusiva y SAAC.	• Síntesis de hallazgos: identificación de aprendizajes clave y su aplicabilidad a futuras prácticas. • Recomendaciones para futuras prácticas. • Propuestas de continuidad.

Fuente: elaboración propia.

En un primer momento, se plantea el punto de partida, que incluye haber participado en la experiencia y tener registros de la misma (Jara, 2020, p.7). En este caso, es necesario haber participado de la práctica en su edición de 2023. Entendiendo que los usuarios de CANDI, los referentes de la institución y los estudiantes de psicología son los protagonistas de esta experiencia, se utilizarán distintas formas para recoger y analizar sus vivencias. Para esto, es necesaria la existencia de documentaciones escritas, audiovisuales y anotaciones elaboradas en el momento en el que se produjeron las experiencias (Jara, 2018). En el caso de esta sistematización se cuenta con registros escritos (diarios de campo, notas de observaciones, planificaciones, trabajos finales) y visuales (fotografías, vídeos y pósters virtuales).

El criterio para la elección de los registros se basó en recopilar aquellos documentos que sirvieran para reconstruir la experiencia general de los estudiantes y mis vivencias personales en la práctica. A lo largo de la sistematización se recurre a distintas fuentes de información que se complementan entre sí, con el fin de crear un análisis completo, compuesto por diferentes dimensiones de la experiencia. Para los primeros apartados del trabajo, que tienen el objetivo de introducir y reconstruir la experiencia cronológicamente, se accedió a registros con contenidos más objetivos y generales como lo son las planificaciones de talleres y el cronograma de la práctica. En el caso del análisis crítico, se recurrió a fuentes con componentes que reflejan las vivencias de los estudiantes, que incluyen diarios de campo, pautas de observación y el trabajo final. Para los pasajes que hablan de mi experiencia personal se utilizaron mis diarios de campo, mientras que para las partes del análisis más generales, que refieren al proceso de todos los estudiantes, se recurrió a pautas de observación, entrevistas y trabajos finales. Con respecto a las perspectivas a futuro, se recurrió a las evaluaciones y devoluciones de los usuarios para complementar las reflexiones. Los registros visuales que se consultaron fueron fotografías y pósters virtuales, que se utilizaron para la reconstrucción histórica y reflexiones durante el análisis crítico y conclusiones.

El segundo paso fue plantear las preguntas iniciales para la sistematización. En este caso se trabajaron cuestiones relacionadas a la delimitación del objetivo, del objeto y ejes a sistematizar. Para esto se utilizaron preguntas guía como ¿para qué hacer esta sistematización?, ¿qué experiencias sistematizar?, ¿qué aspectos centrales de las experiencias nos interesa sistematizar? y ¿qué fuentes de información utilizar? (Jara, 2020, p.7). Los aspectos relacionados al objetivo de la sistematización, el “para qué” fueron desarrollados en la justificación del TFG. Por otro lado, al pensar en el objeto a sistematizar,

el “qué”, la selección incluye las experiencias de la práctica de integral y graduación “Comunicación, educación y discapacidad” del año 2023, específicamente aquellas que sirvan para analizar el proceso de formación de los estudiantes. Para lograr esto, se definirá un eje central de la experiencia, lo que significa seleccionar la dimensión de la experiencia que se va a analizar y sobre la cual se van a organizar los datos y reflexiones, o sea, delimitar los “aspectos centrales” con el fin que el proceso tenga una dirección clara, permitiendo un proceso coherente y enfocado al trabajo sobre ciertos aspectos específicos que guiarán la recopilación y el análisis de la información. Es entonces que el eje de esta sistematización será el proceso de formación de los estudiantes de psicología, enmarcado en las actividades de la práctica, que se profundizará más durante el análisis de la experiencia.

El tercer paso propuesto por Jara (2020) consiste en recuperar el proceso vivido mediante la reconstrucción histórica y el ordenamiento y clasificación de la información. Este momento se desarrollará en el siguiente apartado del TFG denominado “Contextualización de la experiencia”, que tiene como objetivo brindar el contexto dentro del que se inserta la práctica, además de describir cronológicamente las etapas de la experiencia y diferenciar momentos clave dentro de la misma: actividades preparativas, talleres de construcción de pósters y cierre. Dentro de esta etapa también se comenzará la categorización de experiencias en tres ejes: aprendizajes, dificultades y estrategias, que serán profundizados en el análisis crítico.

El cuarto momento corresponde al análisis crítico, a la reflexión de fondo. Responde a la pregunta de por qué pasó lo que pasó. Incluye aspectos como el análisis de la experiencia y la interpretación crítica del proceso vivido (Jara, 2020, p.7). Para lograr este análisis, se reflexionará sobre las experiencias de los estudiantes en diferentes momentos de la práctica (actividades preparativas, actividades en campo, encuentros con referentes, talleres con usuarios). Esto se hará a través de la identificación de las relaciones entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica dentro del contexto institucional, el reconocimiento de las barreras y obstáculos que enfrentaron los estudiantes y cómo se resolvieron.

Por último, el quinto paso refiere a los puntos de llegada, la formulación de conclusiones, aprendizajes y elementos a comunicar (Jara, 2020, p.7). En este apartado se reflexionará sobre los aprendizajes clave de la experiencia y las posibles aplicaciones futuras.

Contextualización de la experiencia

Esta sección tiene como finalidad situar la práctica dentro del contexto en el que se inserta, por lo que se hará un breve recorrido histórico de la institución, su trabajo con la Facultad de Psicología y la propuesta de intervención que se construye en conjunto ante el pedido de CANDI. Esto se hace con el fin de entender las razones por las que surge esta nueva propuesta entre CANDI y Facultad de Psicología, al mismo tiempo que se da sentido a la intervención realizada. A continuación, se comenzará exponiendo los antecedentes y procesos que dieron lugar al surgimiento del proyecto “Educación, comunicación y accesibilidad”.

Historia y evolución de CANDI

Para entender algunos aspectos de la intervención en CANDI es importante conocer un poco de la historia de la institución, ya que la identidad de la misma y las expectativas que surgen durante la práctica están fuertemente vinculadas a su historia.

CANDI

El Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad, abreviado como Espacio CANDI, es una institución fundada en 1994, perteneciente a la Dirección Nacional de Sanidad Policial del Ministerio del Interior, que atiende a personas en situación de discapacidad hijos de policías y funcionarios del Ministerio del Interior.

CANDI surge como un centro educativo para niños y adolescentes en situación de discapacidad, hijos de funcionarios del Ministerio del Interior, que se encontraban por fuera del sistema educativo formal. Es así que al momento de su fundación se crea bajo el nombre “Centro de Atención a Niños Discapacitados Hijos de Policías”.

Desde 2012, CANDI fue atravesando cambios relacionados a su enfoque de trabajo, incorporando una perspectiva de derechos y accesibilidad inspirada en el modelo social propuesto por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Espacio CANDI, 2019; Ministerio del Interior, 2024a). A causa de esto, dentro

de los cambios ocurridos a la interna de la institución, CANDI pasa a llamarse “Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad”.

Desde hace años, el propósito de CANDI es promover la inclusión y accesibilidad de personas en situación de discapacidad (Ministerio del Interior, 2024a). Este Espacio, además de ser un lugar de encuentro para los usuarios, ofrece propuestas de talleres que fomentan el desarrollo personal y social de quienes asisten. Adicionalmente, esta institución funciona como lugar de formación, ya que se realizan prácticas universitarias de psicología y odontología.

“Viejo CANDI”

Como se mencionó anteriormente, CANDI fue fundado bajo el nombre “Centro de Atención a Niños Discapacitados Hijos de Policías”. Durante el desarrollo de la práctica, surgió en varios momentos la mención del “viejo CANDI”. Esto hace referencia tanto al lugar físico como simbólico que ocupó CANDI hasta el cambio de perspectiva que atravesó a partir de 2012.

En sus orígenes, CANDI estaba ubicado en la Jefatura de Policía de Montevideo, en un espacio del predio de la Seccional N°12 ubicado en la calle Millán, en el barrio El Prado. El Espacio nace como un lugar para “apoyar el desarrollo bio-psico-social de los niños y fomentar su confianza y bienestar familiar, especialmente para aquellos que estaban excluidos de la educación formal” (Ministerio del Interior, 2024b, p.1). Durante los años que CANDI funcionó en ese espacio, los primeros 20 años de la institución, los usuarios asistían a talleres de manualidades, canto, radio, asistencia social y asesoramiento y coordinación en trámites del BPS, bajo una perspectiva asistencialista de la discapacidad.

El acceso a las instalaciones tenía sus dificultades, ya que los espacios de la Seccional 12 no se encontraban acondicionados para satisfacer las necesidades de accesibilidad de los usuarios, lo que en algunos casos significaba una pérdida de autonomía en sus desplazamientos.

“Nuevo CANDI”

En 2012 CANDI se integra a la Dirección Nacional de Sanidad Policial, lo que representa un momento bisagra para la institución. A partir de los cambios que se gestan

luego de esto, surge lo que se conoce como “nuevo CANDI”. Desde ese momento, se comenzaron a producir nuevos diálogos acerca del posicionamiento que tenía la institución en cuanto a la concepción de discapacidad con la que trabajaba. A partir de estas conversaciones se decide que la institución pase a alinearse a los avances normativos y a la evolución en la comprensión de discapacidad, siguiendo lo pautado por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En 2014, a partir de la implementación de la Ley N° 18.651 de protección integral de personas con discapacidad, junto a la Convención, CANDI adopta una perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos y en la accesibilidad (Ministerio del Interior, 2024b, p.1). Desde este momento, la institución comienza a trabajar desde el enfoque establecido en la Convención, y a causa de esto, continúa con sus cambios en los años posteriores. Siguiendo este camino, en 2015 CANDI cambia su nombre a “Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad”.

Hacia el final de 2014 el Ministerio del Interior entrega un local a CANDI, por lo que luego de su acondicionamiento, se realiza la mudanza del Espacio de la Seccional N°12 hasta su actual ubicación, en el centro de Montevideo. La mudanza de CANDI representa un nuevo comienzo de la institución, que a través de los años atravesó grandes cambios y resignificó la noción de discapacidad desde la que trabajaba. El “nuevo” espacio en el que se ubica la institución, situado sobre la calle Minas, fue construido con la colaboración de personas privadas de libertad y personal policial. La accesibilidad siempre fue un punto clave en el proceso de acondicionamiento de este espacio, por lo que se contó con el asesoramiento constante de técnicos y personas en situación de discapacidad, con el objetivo de crear un espacio de accesibilidad universal (Ministerio del Interior, 2024b).

En el “nuevo CANDI”, se brinda atención a niños y adultos en situación de discapacidad. En cuanto a los servicios que ofrecen se encuentra un espacio de Intervención Institucional, dirigido a contribuir al bienestar integral de los niños con TEA y sus cuidadores; servicios de fisioterapia; y espacios de participación dirigidos a los usuarios adultos que asisten diariamente al servicio. Dentro de la última propuesta, los usuarios pueden acceder a diversos talleres, que son gestionados en base a sus propuestas e intereses. Entre los talleres existentes se encuentran actividades como danza, computación, artes visuales, educación física, teatro del oprimido, jardinería y cocina.

Relación entre CANDI y Facultad de Psicología

En los últimos años, CANDI ha abierto sus puertas con el fin de generar espacios de formación, investigación y extensión universitaria. En el año 2023, se firmaron convenios con la UdelaR, que buscan fortalecer los vínculos entre CANDI y la Universidad, mediante la generación de propuestas integrales que combinan actividades de enseñanza, extensión e investigación, en forma de prácticas preprofesionales y proyectos de extensión e investigación. Según CANDI, “Este espacio no solo brinda un entorno de formación práctica desde una perspectiva de derechos humanos, sino que también facilita la colaboración interdisciplinaria entre técnicos, docentes y estudiantes en proyectos enfocados en la discapacidad” (Ministerio del Interior, 2024b, p. 3).

Como resultado de esta apertura, se han generado múltiples propuestas integrales, que combinan y articulan actividades de enseñanza, investigación y extensión, principalmente en el trabajo en conjunto con la Facultad de Psicología. Desde CANDI se hace énfasis en la importancia de la colaboración entre el Espacio y la Universidad, especialmente con la Facultad de Psicología, con el objetivo de formar profesionales que estén comprometidos con el trabajo con personas en situación de discapacidad, desde una perspectiva de derechos. En palabras Graciela Rodríguez, directora de CANDI:

En este último período entendimos que las barreras no estaban en las personas, sino que estaban en ese entorno que les impedía acceder a esos derechos (...) ¿cómo podíamos transformar eso? Empezar a formar a los futuros técnicos, especialmente los psicólogos, que son los que hacen los psicodiagnósticos (Ministerio del Interior, 2024c, 1m16s).

Es por lo anterior que CANDI sostiene hace años el trabajo en conjunto con la Facultad de Psicología. Dentro de las propuestas que realizan juntos se encuentra el espacio de Intervención Institucional en TEA, que funciona como parte de las prácticas pre-profesionales de estudiantes de Psicología. En este espacio se atiende a niños con TEA, con el objetivo de contribuir a su bienestar integral y el de sus familias, mediante la articulación de las tres funciones universitarias, a través de un enfoque de derechos (Ministerio del Interior, s/f).

Recientemente, en el año 2023 se firmó un convenio de trabajo entre la Facultad y CANDI, del que surge el proyecto de extensión “Educación, comunicación y accesibilidad: construir narrativas a través de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación”. El enfoque del mismo es generar un espacio donde se potencien “las habilidades de

comunicación y lenguaje de los participantes a través de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC)” (Ministerio del Interior, s/f). Este proyecto de extensión se articula con la enseñanza, ya que del mismo se desprende la práctica “Educación, comunicación y discapacidad”, la cual se desarrolló en CANDI durante los años 2023 y 2024. La intervención surge a partir de la solicitud de los referentes de CANDI, en la búsqueda de generar espacios para favorecer la comunicación de personas con discapacidad usuarias del servicio. La propuesta fue construida entre ambas partes, demostrando un compromiso por crear espacios de participación integral y transversal.

Anterior a este convenio de trabajo, la directora y la psicopedagoga de Espacio CANDI realizaron un curso de formación permanente llamado “Recursos y estrategias de Sistemas Aumentativos y Alternativos para la educación”, realizado en la Facultad de Psicología, que estuvo a cargo de la Dra. Andrea Viera (Viera, 2023).

Adicionalmente, en el año 2025, se crea el proyecto de sistematización de experiencias en la práctica "Educación Comunicación Discapacidad", con el fin de documentar y analizar las intervenciones realizadas en CANDI centradas en el uso de SAAC. Este proyecto integra aspectos de enseñanza, extensión e investigación, ya que los estudiantes de psicología que participan deberán generar aprendizajes sobre las prácticas realizadas, contribuir a mejorarlas en el futuro y producir conocimientos que sean aplicables tanto a políticas inclusivas, como a investigaciones sobre la temática de educación y discapacidad (Viera, 2025).

En 2025 también, CANDI junto a la Facultad de Psicología lanzan el proyecto “Accesibilidad y Aprendizaje: Implementación de SAAC para promover el Derecho a la Comunicación, la Educación y la Cultura de las personas con discapacidad”. El mismo está financiado por la Convocatoria a Proyectos de Desarrollo de la Extensión Universitaria 2024-2025. El proyecto continuará con la línea de trabajo iniciada en 2023, utilizando los SAAC como herramientas para fomentar la comunicación y contará con tres fases, que integrarán funciones de extensión y enseñanza, mediante la formación de estudiantes en el uso de SAAC y la realización de “talleres creativos que integren SAAC en actividades artísticas y evaluaciones para medir su impacto” (Facultad de Psicología, 2025, p.1). Mediante esta iniciativa se busca continuar el trabajo en la eliminación de barreras cognitivas y sociales, promover los derechos de las personas en situación de discapacidad, generar conocimiento sobre el impacto de las intervenciones, así como fortalecer la red interdisciplinaria y establecer un modelo para otros espacios similares (Facultad de Psicología, 2025).

Desarrollo del proyecto “Educación, comunicación y accesibilidad”

A continuación se desarrollará el proceso histórico de la experiencia. Según Jara (2020), este paso consiste en hacer una reconstrucción ordenada de lo que sucedió durante la experiencia, de forma cronológica dentro de un período de tiempo delimitado. El objetivo de este apartado es tener una visión global de los principales acontecimientos relacionados con el eje de sistematización, con la finalidad de identificar los momentos más significativos (p.10).

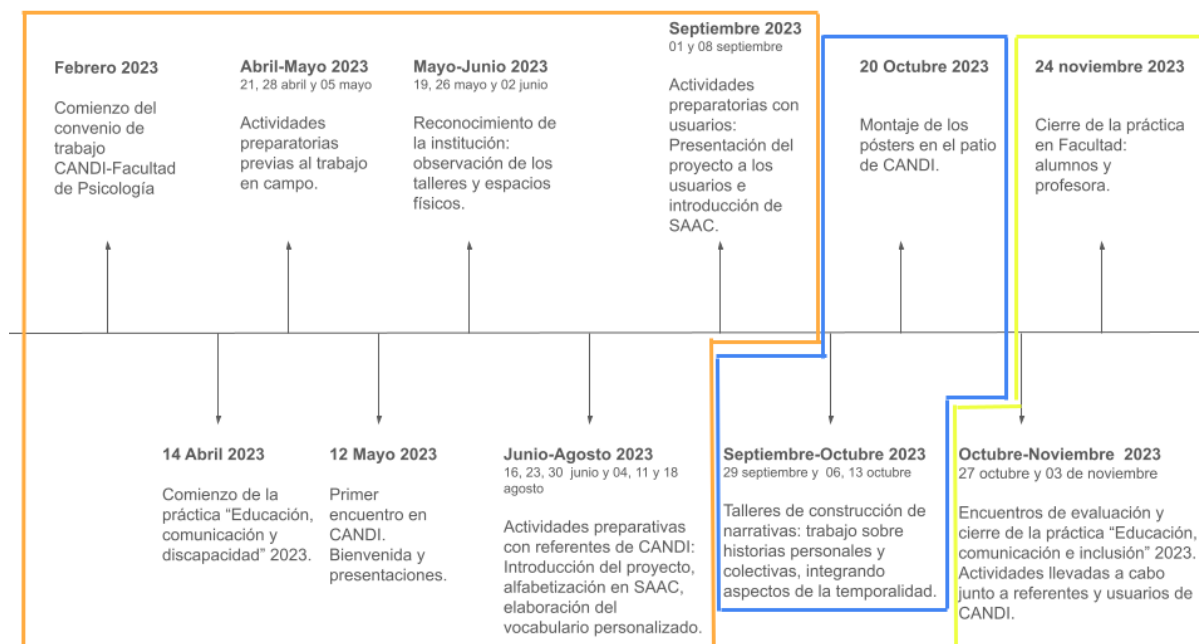
Previo a la reconstrucción histórica es necesario reconstruir el proceso vivido. Este paso es principalmente de carácter descriptivo y narrativo, ya que constituye un momento preparativo para la interpretación crítica de la experiencia (Jara, 2018, p.150). En esta fase se pretende exponer el trayecto de la práctica de manera general, para poder marcar distintos momentos que serán claves para el análisis enfocado en el proceso de los estudiantes.

Como paso posterior, se incluyen elementos de carácter subjetivo, que son interpretados como momentos claves de la vivencia. Los mismos buscan generar un diálogo intersubjetivo que permita mirar las experiencias desde un lugar más distanciado, preparando el terreno para la interpretación crítica (Jara, 2018, p.151). En este caso, se señalará aquellos momentos de la práctica que, desde la distancia se destacan por haber sido instancias de formación.

Para realizar la reconstrucción es necesario recurrir a los registros existentes, que en este caso son diarios de campo, registros de observación, planificaciones de talleres y registros fotográficos de las instancias en campo. Adicionalmente, Jara (2020) propone la utilización de gráficas como líneas del tiempo para la reconstrucción histórica. A continuación se presenta una línea del tiempo que detalla las etapas de la experiencia con sus fechas correspondientes, con el objetivo de organizar y delimitar el tiempo de la experiencia a sistematizar.

Figura 1

Línea temporal de las etapas de la práctica de 2023



Fuente: elaboración propia.

Como ya se mencionó, para realizar la sistematización de la experiencia se delimitó el período desde febrero hasta noviembre de 2023. Esto abarca desde el comienzo del trabajo entre CANDI y Facultad de Psicología dentro del proyecto "Educación, comunicación y accesibilidad", hasta el cierre de la práctica de integral y graduación "Educación, comunicación y discapacidad". Dentro de este período de tiempo se realizaron 23 actividades comprendidas dentro de la práctica, que se distinguirán en tres etapas: actividades preparativas (marcado en naranja), talleres de construcción de pósters (marcado en azul) y cierre (marcado en amarillo).

Actividades preparativas

El período de actividades preparativas comprende 16 encuentros entre el 14 de abril hasta el 08 de septiembre de 2023. El período entre febrero y abril corresponde a las actividades realizadas por la Dra. Andrea Viera previas al comienzo de la práctica.

Desde la actividad n°1 hasta la n°4, se realizaron encuentros de introducción de conceptos básicos en la Facultad, dentro del horario de supervisión. A partir de la instancia

nº5 y en adelante, se realizaron actividades de campo en CANDI, además de las supervisiones que fueron realizadas en su mayoría en la Facultad de Psicología.

Durante el primer encuentro, que se realizó el 14 de abril en la Facultad de Psicología, se hizo una introducción a la práctica. En el mismo se presentaron los alumnos y la profesora, se realizó un acercamiento a CANDI y se presentaron los objetivos de la práctica. La práctica estuvo conformada por 10 estudiantes de integral y 5 de graduación. Posteriormente se formaron tríadas de trabajo compuestas por una estudiante de graduación y dos de integral.

El objetivo general de la práctica fue favorecer la autonomía de las personas en situación de discapacidad usuarias del Espacio CANDI a través de la promoción y desarrollo de la comunicación y el lenguaje, mediante la alfabetización en SAAC y la posterior realización de narrativas acerca de sus historias y trayectorias educativas dentro de la institución (Viera, 2023, p.3).

Los objetivos específicos incluyeron favorecer la emergencia de narrativas a través de los SAAC; fortalecer la formación de los referentes de la institución sobre el empleo de los SAAC como recursos para intervenciones psicopedagógicas; sensibilizar a los referentes institucionales, familiares de los usuarios de CANDI y a los estudiantes universitarios realizando las prácticas sobre la importancia de la comunicación a través del uso de los SAAC; promover la formación de estudiantes universitarios capacitados para el empleo de los SAAC como recursos para la intervención en personas en situación de discapacidad (Viera, 2023, p.3).

En los encuentros del 21 y 28 de abril se introdujeron los conceptos de discapacidad y accesibilidad a partir de lo pautado en la Convención. Este fue uno de los momentos clave en las actividades previas al trabajo de campo, ya que estableció la base teórica sobre la cual los estudiantes intervinieron en CANDI. La alineación entre la institución y los estudiantes en cuanto al entendimiento de conceptos como discapacidad y accesibilidad fue fundamental para el éxito de las intervenciones. Contar con un acuerdo claro sobre la perspectiva de trabajo que se tendrá, en este caso basadas en la Convención, sirvió como guía para el trabajo en campo, brindando a los estudiantes un marco desde el cual posicionarse y trabajar de manera efectiva, asegurando que las intervenciones dentro de la práctica tuvieran coherencia con el funcionamiento de CANDI.

En la actividad del 5 de mayo se realizó una presentación de la CAA y se habló sobre los antecedentes de la práctica, específicamente la edición de 2021. Esta clase sirvió para introducir los SAAC a los estudiantes, comenzando a forjar los conocimientos requeridos para las intervenciones en campo. Esta es la última clase de introducción a conceptos antes de comenzar las visitas a campo.

De las sesiones n°5 a la n°8, se realizó la entrada a campo. En la primera de estas sesiones, la del 12 de mayo, se realizó la bienvenida a CANDI y la presentación de los estudiantes a los usuarios. En las siguientes instancias los estudiantes hicieron un reconocimiento de la institución y observaron los talleres. Estos encuentros fueron importantes ya que permitieron a los estudiantes familiarizarse con la institución, conocer las modalidades de trabajo, reconocer a los usuarios, las formas de vincularse entre sí y con los referentes. Al mismo tiempo, los usuarios pudieron ajustarse a la presencia de los estudiantes, comenzando lentamente a crear un vínculo de confianza que facilitaría el trabajo en los talleres.

En las instancias comprendidas entre el 16 de junio y el 18 de agosto, correspondientes a las sesiones n° 9 a la n°14, se realizaron actividades preparativas con referentes. En las mismas se abarcaron temas como la presentación de la práctica y de los alumnos, introducción de los SAAC, bosquejar la planificación de los talleres y confeccionar y armar pictogramas para el armado del vocabulario básico. En estas instancias, todas las partes pudieron prepararse para el momento tan esperado que fueron los talleres con usuarios. A lo largo de los encuentros, los estudiantes y referentes comenzaron a crear vínculos que facilitaron el trabajo en equipo durante los talleres, además de reafirmar conocimientos referidos a los SAAC y las narrativas.

Los siguientes dos encuentros (n° 15 y 16) fueron los primeros con los usuarios, centrados en el trabajo con SAAC. En la primera sesión se realizó una re-introducción a los estudiantes y al proyecto, con el objetivo de dar a conocer la propuesta sobre construcción de narrativas de sus trayectorias en CANDI. La segunda instancia tuvo como objetivo presentar los SAAC a los usuarios. Con estas sesiones se da fin a las actividades preparativas. Estos encuentros sirvieron para comenzar a introducir las temáticas de los SAAC y las historias sobre las trayectorias en la institución, además de funcionar como instancias para que los estudiantes y usuarios se conozcan, a medida que se crean estrategias para el trabajo en conjunto.

Talleres de construcción de pósters

Para la construcción de pósters se realizaron tres talleres, en los días 29 de septiembre, 06 y 13 de octubre. Adicionalmente, el 20 de octubre se llevó a cabo el montaje de los mismos.

Los talleres de construcción de narrativas fueron esenciales para que los estudiantes aprendieran a planear y dirigir los talleres; crear historias colectivas; enseñar el uso de los SAAC y pensar estrategias para el uso de los mismos; trabajar con temáticas como la temporalidad, las trayectorias educativas y el trabajo con personas en situación de discapacidad.

Por otro lado, las actividades del 20 de octubre sirvieron como un momento de disfrute, de colaboración y de cierre de las narrativas.

Cierre de actividades

Para cerrar las actividades en campo y de la práctica en general, se realizaron tres encuentros, dos en CANDI y uno en la Facultad de Psicología. Los encuentros en CANDI tuvieron como objetivo la preparación y exposición de los pósters en el hall de entrada de la institución, así como la evaluación y cierre de la práctica junto a los usuarios y referentes de CANDI. Por otro lado, el encuentro del 24 de noviembre en Facultad fue el cierre de la práctica entre profesora y estudiantes.

Los primeros dos encuentros funcionaron como una forma de despedir las actividades en campo por el año, permitiendo a los usuarios cerrar esta etapa, además de hacer un relevamiento de opiniones sobre las intervenciones realizadas.

Por otro lado, la instancia en la Facultad fue un momento de cierre para los estudiantes en el contexto de la finalización de la práctica, donde se realizaron intercambios y reflexiones acerca de todo el proceso vivido.

Análisis crítico

El siguiente apartado tendrá como objetivo reflexionar sobre algunos aspectos de la práctica que contribuyeron en el proceso de formación de los estudiantes. Para esto, es necesario analizar los componentes de la experiencia por separado (Jara, 2018).

Siguiendo los pasos de Jara (2018), una vez hecha la descripción de los eventos principales de la experiencia, se puede pasar al momento clave de la sistematización: la reflexión a través del análisis y síntesis del proceso, que permiten realizar interpretaciones críticas de lo vivido, con el propósito de explicitar aprendizajes, entender las razones por las que pasaron ciertas cosas y dar sentido a la experiencia (p.154-155).

Para realizar el análisis, se tomarán algunos conceptos clave para dar cuenta del proceso formativo de los estudiantes a lo largo de la práctica y se utilizarán fragmentos de mis diarios de campo y entrevistas a otros estudiantes para ejemplificarlos. Para esto, se expondrán tres ejes de análisis:

El primero, se relaciona con los aprendizajes teóricos, e incluye los elementos ligados a la experiencia en CANDI. Lo componen secciones como la aplicación de los modelos de discapacidad, el uso de SAAC y la construcción de narrativas.

El segundo eje indaga sobre el desarrollo de competencias profesionales aprendidas durante de la práctica, e incluye apartados sobre habilidades de planificación, trabajo en equipo, trabajo con referentes y resolución de problemas.

Por último, el tercer eje analizará mi implicación y transformación personal, relacionado a los cambios en la percepción sobre discapacidad, desarrollo de empatía y comprensión de la accesibilidad.

Aprendizajes teóricos

En la actualidad, la Universidad se presenta como un agente de cambio que apunta a ser un motor de transformación política y social, trascendiendo la educación. La misma se enfrenta a los desafíos de la modernidad, que incluyen la pobreza, la violencia y el crecimiento de la desigualdad. Ante esto, la formación universitaria debe ofrecer nuevas

formas de preparar a los profesionales, brindándoles herramientas que les sirvan para intervenir en las realidades complejas del mundo actual. Esto implica no sólo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también el desarrollo de la capacidad para aplicarlos en la práctica, además de proporcionar herramientas de análisis crítico, habilidades de trabajo cooperativo y dotar a los estudiantes de conciencia social para que puedan dar respuestas a las demandas actuales de la sociedad (Gómez et al, 2014; García et.al, 2018; Sánchez y Bolaños, 2019). Como respuesta a estas necesidades complejas, las Universidades deben diseñar planes de estudio que permitan a los estudiantes aprender en contacto con la sociedad, y para ello se plantea la metodología de aprendizaje-servicio (García et.al, 2018, p. 558).

Esta metodología se basa en la creación de vínculos entre la Universidad y la comunidad. A partir de esta relación, se plantean soluciones a problemáticas reales, devolviendo a la comunidad y, simultáneamente, se brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir conocimientos a la par que desarrollan competencias prácticas necesarias para su profesión (Sánchez y Bolaños, 2019). A través de esta metodología se busca preparar a los profesionales combinando el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad, articulando los contenidos teóricos con su aplicación práctica.

El aprendizaje-servicio se plantea entonces como una estrategia pedagógica, con una presencia creciente a nivel mundial, que surge como una respuesta a las demandas de una sociedad en constante evolución (Gómez et al, 2014, p. 63). Uno de los elementos centrales de esta metodología se encuentra en las estrategias que propone para formar profesionales capacitados y comprometidos con sus comunidades. Para que esto se produzca, el proceso que atraviesa el estudiante es de vital importancia. Desde esta perspectiva, se entiende que los procesos de aprendizaje son situados, por lo que, cuando se dan en entornos donde los estudiantes se involucran personalmente, la nueva información se integra en sus historias de vida, adquiriendo un significado profundo de gran relevancia en relación a sus posicionamientos en el mundo. Por lo tanto, su participación y sus experiencias personales son un medio clave para analizar y para comprender los procesos de aprendizaje que se producen en el trabajo con la comunidad (Gómez et al, 2014, p. 65).

Aunque el trabajo con la sociedad es crucial en el aprendizaje-servicio, su valor como enfoque pedagógico va más allá de la colaboración con la misma, sino que se destaca el proceso formativo de los estudiantes, ya que implica la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales como lo son el trabajo en equipo, el liderazgo, la

responsabilidad, así como la autorreflexión sobre la participación y el proceso de aprendizaje (Gómez et al, 2014, p. 65; Sánchez y Bolaños, 2019).

Como actividad de enseñanza, el aprendizaje-servicio puede identificarse como una especie de "práctica de frontera", lo que significa que se desarrolla dentro de la frontera entre la universidad y la comunidad. Esto implica que la participación en estos espacios conlleva tensiones y contradicciones, al mismo tiempo que produce nuevas formas de significado que fortalecen y alimentan el aprendizaje más allá de lo conceptual, con un agregado práctico y transformador. El aprendizaje-servicio es una metodología diseñada para ayudar a los estudiantes a adquirir experiencia en cuestiones prácticas y de la vida real mediante estrategias específicas, centradas principalmente en el proceso educativo del estudiante (Gómez et al, 2014, p. 66).

Vinculado a lo anterior, la Universidad de la República tiene tres pilares fundamentales: enseñanza, investigación y extensión. La formación de los estudiantes dentro de este marco, en el que se articulan los tres pilares, representa un desafío en el que se busca fortalecer el compromiso ético con la sociedad y el espíritu crítico. Este proceso dota a los profesionales que egresan de la Universidad con habilidades para la resolución de problemas y el trabajo en equipo (Universidad de la República [UdelaR], s/f).

La extensión universitaria se relaciona con los aspectos vistos anteriormente, ya que surge con el fin de renovar la enseñanza en la Universidad, diversificar la oferta educativa y responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad, en el marco de una situación social y política también cambiante (Universidad de la República [UdelaR], 2009, p.2).

La extensión es "una función característica de las universidades latinoamericanas herederas del movimiento reformista de comienzos del siglo XX" (Cano, 2014, p. 4). Tal y como se desarrolla en la UdelaR, es producto de un largo proceso, situado en la historia de la educación pública latinoamericana. Si bien el concepto de extensión ya existía en otros lugares, y se practicaban actividades extensionistas en algunas universidades latinoamericanas, es a partir del siglo XX que toman fuerza los movimientos estudiantiles, con el objetivo de democratizar la educación y reivindicar el compromiso social de las universidades. Con la reforma de Córdoba, en 1918, se propagó aún más la idea de la extensión como la forma para estrechar el vínculo entre la sociedad y la Universidad (Randall, 2014). Debido a su historia y al contexto en el que se desenvuelve la extensión

universitaria en América Latina, su desarrollo y arraigo ha sido único, no existiendo de la misma manera en las formaciones universitarias de otras regiones (Cano, 2014).

Como se ha mencionado, la extensión universitaria está situada en un contexto histórico determinado, por lo que su definición se ajusta a medida que la discusión a su alrededor evoluciona. Actualmente, el Consejo Directivo Central (2011) de la UdelaR, define 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 (p. 6).

La extensión es entonces un proceso educativo transformador, el cuál pretende eliminar los roles estereotipados entre educador y educando, que contribuye a la creación de conocimiento nuevo a partir del vínculo crítico entre el saber académico y el saber popular. Se genera un compromiso entre la Universidad y la sociedad con el objetivo de la resolución de sus problemas. A la vez, dentro de la dimensión pedagógica, la extensión “constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora” (Udelar, 2009, p.3).

Si bien existen puntos de convergencia entre la extensión universitaria y el aprendizaje-servicio, como el compromiso e involucramiento de la universidad con la comunidad, así como la búsqueda de soluciones a las problemáticas sociales, cada uno de estos enfoques tiene sus particularidades históricas y políticas.

En este trabajo, se distinguen ambos conceptos. Por un lado, la extensión universitaria se abordará desde una perspectiva que considere las condiciones históricas específicas en las que se desarrolló la práctica, permitiendo reflexionar sobre las repercusiones de la misma en su contexto, situando la práctica en el marco de un proyecto de extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Por otro lado, el aprendizaje-servicio será considerado como un marco para pensar las estrategias metodológicas utilizadas a lo largo de la práctica. Este enfoque involucra el aprendizaje de los estudiantes a través del trabajo con la comunidad, y se vincula con una pedagogía que ha cobrado relevancia a nivel internacional.

Continuando en la línea de la extensión, aparece el concepto de integralidad. La integralidad se entiende como la articulación e interrelación entre las funciones universitarias y los abordajes interdisciplinarios, y debe, idealmente, reflejarse en todas las

intervenciones de la Udelar. El vínculo entre la enseñanza y la extensión fortalece a la primera, haciendo posible un involucramiento más activo y reforzando el vínculo entre la Universidad y los actores sociales, resaltando la importancia de la interdisciplina. (UdelaR, s/f). En el caso de la práctica, brindó la oportunidad para que, a través de la extensión, se dieran espacios de enseñanza integrales, que permitieron un involucramiento y una participación activa de los estudiantes, enriqueciendo sus experiencias y sus aprendizajes.

Adicionalmente, la extensión y la investigación integradas a la enseñanza son la fuente de muchas oportunidades para enriquecer a la última, ya que la inmersión en la comunidad habilita acercarse a los problemas desde un abordaje integral, que permita explorar y construir soluciones a las problemáticas existentes, a partir de la colaboración con otros, con distintos saberes y experiencias, construyendo espacios que aporten a la formación ética de los futuros profesionales universitarios (Randall, 2014, p. 134).

En relación a la práctica en CANDI, se puede reflexionar sobre cómo la combinación entre las clases y el trabajo en campo ayudó a los estudiantes a formarse a través de la experiencia, la reflexión crítica y la aplicación práctica de los conceptos aprendidos en el aula, dotando a los estudiantes de herramientas para el trabajo con personas en situación de discapacidad, al mismo tiempo que fortaleciendo su compromiso ético con la comunidad.

Aplicación de los modelos de discapacidad

Como se mencionó anteriormente, la identidad de CANDI fue un factor clave en las intervenciones que se realizaron a lo largo de la práctica. Entender la historia y el posicionamiento desde el que se trabaja fue fundamental para asegurar el éxito de las intervenciones.

Desde el primer momento en que los estudiantes entramos al campo, los representantes de CANDI hicieron énfasis en que mantuviéramos una actitud abierta y nos preparáramos para desaprender muchas preconcepciones que podíamos tener sobre la discapacidad.

Respetar el conocimiento de la comunidad a la que nos adentramos es importante para no caer en la aplicación de modelos teóricos “asistencialistas, voluntaristas y reproductivistas” (Bordoli, 2010, p.13). Los profesionales, o en este caso los estudiantes,

debemos cuidar la forma en la que nos insertamos al campo, para evitar la imposición de nuestros saberes sobre los del resto.

Tal como se ha mencionado, el objetivo de la extensión es que los estudiantes universitarios puedan aprender “en contacto directo con la realidad a través de una práctica no paternalista y onnipotente. La arrogancia del técnico suele hacerse añicos frente a las características y condiciones concretas de la práctica sobre terreno” (Carrasco, 1989, p.1). Por eso, es esencial no imponer saberes y adentrarse a la experiencia en campo con la mente abierta, con disposición a aprender y escuchar. Además, ser conscientes que en la práctica pueden aparecer desafíos que revelen nuestras limitaciones y nos enfrenten a aquello que no sabemos, es esencial para evitar frustraciones y continuar aprendiendo.

Respecto a lo anterior, podemos reflexionar acerca de lo que de la Aldea (2014) llama subjetividad heroica. La misma refiere a ciertos modos que adoptan los profesionales al pensarse y pensar la comunidad en la que intervienen. de la Aldea plantea que el profesional de la salud cuenta con conocimientos, ideas y un título que avalan su posición de saber. Este reconocimiento le permite intervenir en la comunidad, entendiendo que posee las herramientas y la visión para ordenar lo que considera está “desordenado”. Desde esta perspectiva, el profesional se inserta al campo con una idea formada de lo que debe lograr, sabiendo lo que debe cambiar para alcanzar ese ideal que tiene establecido, incluso antes de conocer la realidad de la comunidad. A través de esta óptica, la comunidad es percibida como un objeto a rescatar por el trabajador de la salud, que ocupa el lugar de salvador. La subjetividad heroica funciona entonces como un recurso sobre el que se posicionan los profesionales para perpetuar estas ideas de comunidad desprotegida y profesionales salvadores (de la Aldea 2014, p. 8-9).

La subjetividad heroica, al hacer todo por el otro, le quita a la comunidad la capacidad de verse como sujeto, reduciéndola a un objeto pasivo (de la Aldea 2014, p.12). Perpetuar estas formas representa un riesgo, ya que posiciona a la comunidad en un lugar de víctima, incapacitada para actuar, sin agencia propia. Por otro lado, el rol de héroe supone que para los profesionales no hay imposibles: deben saberlo todo y poder contra todo obstáculo, no hay nada que no puedan resolver mediante esfuerzo y voluntad, son capaces de eliminar todos los problemas que alejan a la comunidad de su ideal. Estos roles fijos no hacen más que reforzar la idea de que el saber proviene solo de los profesionales y que la comunidad con la que trabajan es simplemente un receptor pasivo de esos conocimientos, que debe ser intervenido para funcionar correctamente (de la Aldea 2014, p. 10).

Si, al contrario, se aplica un abordaje que fomente el intercambio de saberes, se pueden encontrar nuevas líneas de accionar que permitan eliminar estos roles estereotipados y que posibiliten que los miembros de la comunidad puedan participar activamente de las intervenciones, que sean capaces de verse como algo más que víctimas y logren pensarse desde sus potencias, sin estar sometidos al poder absoluto del profesional. Por otro lado, los profesionales podrían escapar de la presión constante e inacabable de arreglar y saber todo, que termina siendo un objetivo inalcanzable, ya que para la subjetividad heróica nunca es suficiente; siempre hay más por hacer, conseguir y conocer (de la Aldea 2014).

Pensando en la práctica, desde CANDI se remarcó la importancia de la autonomía de los usuarios, de que pudiéramos escucharlos, verlos y conocerlos. Entender las demandas de la institución y trabajar desde una perspectiva colaborativa fue un elemento clave para el desarrollo de la práctica. Si tomamos lo planteado por de la Aldea (2014), fue muy importante cuidar la forma en que nos posicionamos como profesionales en formación dentro de CANDI, procurando que nuestras intervenciones no fueran violentas ni invasivas para los usuarios y funcionarios. Considerar las opiniones y valorar el conocimiento de la institución, al igual que entender que los usuarios son sujetos con opiniones y deseos propios, permitió que las intervenciones realizadas en CANDI fueran pensadas y desarrolladas con la intención de fomentar su autonomía, de darles una voz para que pudiesen contar sus historias, sin hablar por ellos o imponer nuestros saberes por encima de los suyos.

La apertura a la perspectiva de CANDI, junto al acercamiento previo a conceptos como discapacidad, accesibilidad y capacitismo, además del conocimiento de la Convención, facilitaron el proceso de entrada al campo. Aunque no sin miedos o nervios, este ingreso se dió desde un posicionamiento informado, que nos permitió comprender mejor la realidad en la que nos involucramos. Sin estos pasos previos, podríamos haber chocado con una realidad desconocida, donde los conocimientos que teníamos no pudieran dar respuesta a las necesidades y demandas de CANDI, o que fueran contradictorias a la mirada de la institución.

Durante los encuentros en CANDI, desde la institución se hizo un gran énfasis en la percepción que tenía cada uno sobre la discapacidad, tanto referentes como estudiantes. Se invitó a los estudiantes a que abordaran los encuentros de la práctica con mente abierta. Se remarcó en varias ocasiones que *discapacidad* no significa peligro, que las personas en

situación de discapacidad no deben dar pena o ser subestimadas y se pidió a los estudiantes que no perpetúen estos estereotipos. El cambio de perspectiva y la historia de CANDI ocuparon un lugar muy importante en el discurso de los referentes, por lo que fue un elemento a considerar durante las intervenciones. Conceptos como autogestión y autonomía circulaban constantemente en el discurso y fueron elementos centrales en los objetivos de la práctica. Por otro lado, en los primeros encuentros se reflejaron temores de que los estudiantes *“estigmaticemos o repitamos situaciones que han experimentado en el pasado, como puede ser evocar recuerdos de la violencia que han sufrido por parte de algunas instituciones”* (Nota de campo 2).

A partir de estas observaciones, se remarca la importancia de respetar el posicionamiento de la comunidad con la que se va a trabajar. El pedido explícito de apertura y de no prejuzgar muestra una institución que está acostumbrada a una mirada estigmatizadora, asistencialista y de exclusión. Respecto a esto, de la Aldea (2014) menciona que “dejar de suponer que el otro es “un pobrecito”, es acordar que tiene la misma posibilidad de autonomía que yo” (p.13). Esta mirada de respeto, aceptación y consideración de las potencias del otro fue primordial para el trabajo en CANDI, ya que como se mencionó anteriormente, como estudiantes debimos desprendernos de las ideas preconcebidas que teníamos sobre la discapacidad y asumimos una actitud de trabajo basada en la apertura y la promoción de la autonomía de los usuarios. Entender la historia de CANDI, y de las personas que lo integran fue clave no solo para crear un vínculo entre estudiantes e institución, sino también para crear un espacio seguro y de confianza que habilitó la creación de narrativas sobre el paso de los usuarios por CANDI.

Pensando desde el aprendizaje, estos intercambios fueron muy importantes para formar estudiantes de psicología abiertos a la diversidad, preparados para trabajar con personas en situación de discapacidad desde el ejercicio de su autonomía y no desde una mirada capacitista. También significó formar profesionales que, a través de la extensión, reparen la relación entre universidad y comunidad, en este caso mediante la formación de psicólogos que conciban la discapacidad desde el modelo social y no rehabilitador.

Uso de SAAC

Uno de los ejes centrales de la práctica fue el trabajo con los SAAC. El mismo significó que los estudiantes se familiarizaran con la Comunicación Aumentativa y

Alternativa, internalizan su uso y adquirieran las herramientas para poder enseñárselas a otros.

El conocer y saber utilizar herramientas como los SAAC es muy importante en la profesión del psicólogo, ya que posibilita el trabajo y la comunicación con un grupo mucho más grande de personas, además de fomentar un ejercicio de la profesión más inclusivo. Se debe mencionar también que los SAAC son herramientas para promover la autonomía de las personas con Necesidades Complejas de la Comunicación, por lo que es importante que nosotros como futuros psicólogos sepamos de su existencia e impulsemos su uso cuando es conveniente.

Uno de los desafíos del trabajo con SAAC fue asegurarse que la voz de aquellos usuarios que solo se comunicaban a través de pictogramas fuera escuchada, sin hacer interpretaciones erróneas de lo que intentaban comunicar. Al trabajar con personas con Necesidades Complejas de la Comunicación, es importante tener claras las consideraciones éticas del trabajo con los SAAC, para asegurar que la persona sea realmente entendida (von Tetzchner y Jensen, 1999).

Al inicio de la práctica, los estudiantes manifestamos incertidumbre sobre cómo comunicarnos con los usuarios, especialmente aquellos con NCC. Hubo momentos de duda respecto a la comunicación con estos usuarios, principalmente los que no se comunicaban verbalmente. En los primeros encuentros, nos costaba distinguir si la comunicación que teníamos a través de los pictogramas era realmente intencionada o si la selección que hacían estaba siendo dirigida. Como se ejemplifica en una de mis notas de campo, *“no supimos si realmente hizo la elección de los pictogramas o si estaban siendo influenciadas”* (Nota de campo 10). Sin embargo, a medida que avanzaban los encuentros, se observaron avances tanto en la confianza y habilidades de los usuarios para utilizar los SAAC, como en nuestra capacidad como estudiantes para emplearlos de forma más efectiva. Es así que, durante los talleres los estudiantes probamos nuevas estrategias para el trabajo con estos usuarios con NCC, cómo utilizar cuadernos de comunicación, fomentar la manipulación y pegado de pictogramas y trabajar en pizarrón. Eventualmente logramos encontrar un sistema que se adaptara a sus necesidades, consiguiendo que pudieran integrarse y tuvieran un lugar para expresarse y darle lugar a sus voces.

Tener presente la ética en el trabajo con personas con NCC como futuros psicólogos es imprescindible, ya que si no se tienen estas consideraciones es fácil caer en prácticas

que en lugar de ayudar a la autonomía de las personas, las sigan silenciando y hablando por ellas.

Gracias al trabajo realizado en la práctica, al lograr que los usuarios de CANDI pudieran utilizar los SAAC, pudimos conocer y comunicarnos mediante el uso de pictogramas, a través de los cuales los usuarios pudieron contar sus intereses, historias, experiencias y deseos a futuro. Con el uso de SAAC pudimos elaborar entre todos las narrativas sobre las trayectorias colectivas de los usuarios en CANDI, además de hacer una introducción de los SAAC en la institución, dando lugar a que continúen las intervenciones a futuro.

Construcción de narrativas

Los talleres de construcción de narrativas representaron muchos aprendizajes. En primera instancia, requirieron de un trabajo previo donde los estudiantes debimos prepararnos para enfrentarnos a los mismos. En los meses previos, los alumnos debimos conocer la institución, a los usuarios, aprender sobre el trabajo con personas en situación de discapacidad, introducir los SAAC a los referentes, trabajar con las expectativas de la institución con respecto al trabajo que se iba a realizar durante la práctica, preparar los tableros de comunicación y planificar los encuentros con usuarios.

En un segundo momento, los estudiantes realizamos los talleres con usuarios, de los cuales surgieron enseñanzas significativas. Tanto las alumnas de graduación como de integral debimos poner en práctica todos los conocimientos adquiridos previamente. Los encuentros con los usuarios estuvieron llenos de emergentes impredecibles, ya que cada grupo era heterogéneo. La conformación de los mismos variaba debido a que algunos usuarios faltaban o se cambiaban de grupo, además de que, a veces tenían días en los que se encontraban cansados, aburridos o sin ganas de participar. En el trabajo con grupos, hay aspectos del encuentro que no se pueden planificar ni predecir, por lo que debimos aprender a trabajar con esto y en muchos casos, improvisar y adaptarnos según las necesidades del momento.

Las estudiantes de graduación, al encargarnos de las planificaciones de los talleres, tuvimos que aprender a orientar las actividades hacia un objetivo común: la producción de narrativas. En algunos momentos, principalmente al comienzo de los talleres, este propósito parecía muy lejano y complejo. Sin embargo, al pasar los encuentros las narrativas

comenzaron a tomar forma, gracias a la colaboración de todas las partes: de los usuarios contribuyendo con sus experiencias, de las planificaciones de los talleres que orientaban el trabajo a su forma final, de la profesora que guiaba a los estudiantes durante el proceso y de los referentes que acompañaban los encuentros.

Uno de los principales desafíos de los talleres fue cómo orientar las producciones para llegar a un resultado coherente y a una producción final que proviniera de los usuarios, sin ser condicionadas ni armadas por los estudiantes. En las palabras de una estudiante de integral:

teníamos que construir una narrativa de la experiencia en CANDI en conjunto con los usuarios, y ese fue un desafío porque nosotros (...) queríamos que la historia fuera contada por los usuarios, y no que la armáramos nosotros según lo que habíamos escuchado de la historia de CANDI, que nos había contado la directora, la profesora (...) queríamos escuchar su historia y eso fue difícil (...) al final puedo decir con cien por ciento de seguridad que el trabajo que hicimos es cien por ciento de los usuarios” (Espacio CANDI, 2024, 5m37s).

Para lograr una producción que proviniera de los usuarios, fue importante guiar sin imponer y habilitar espacios de escucha para capturar los aportes de los usuarios. Para ello, cada estudiante de graduación recurrió a la estrategia que se adaptara más a su grupo. Respecto a esto, se observa que *“a medida que vamos conociendo mejor a los usuarios: qué les gusta, qué prefieren, cómo se comunican, es más fácil pensar en qué actividades les van a gustar y cómo hacer para llegar a los objetivos planteados de una forma sencilla y que los mantenga entretenidos. No queremos forzar ni dirigir respuestas, por lo que consideramos que es importante encontrar la forma que evoque mayor participación por parte de los usuarios”* (Nota de campo 13).

Por otro lado, otra dificultad del trabajo en los talleres fue el integrar a todos los usuarios. Lograr la participación de todos y encontrar las estrategias para comunicarse con algunos en particular requirió de un largo proceso. Mediante prueba y error, la búsqueda de estrategias y el intercambio con referentes y la docente, los estudiantes encontramos soluciones a estos obstáculos. En algunos casos particulares, existieron desafíos para crear dinámicas de trabajo que funcionaran para todos los usuarios, ya que algunos tenían necesidades especiales, pero una vez que los estudiantes pudimos entender mejor cómo trabajar con ellos, logramos integrarlos a todos y asegurarnos que sus voces pudieran ser escuchadas e integradas a las narrativas.

Un caso de ejemplo, es el de dos usuarias que no se comunicaban verbalmente y con las cuales la comunicación se presentó como un obstáculo al comienzo. Durante los primeros encuentros se detectó la dificultad para integrarlas, y como consecuencia, parecían aburrirse. La respuesta de los estudiantes ante esto fue buscar estrategias, hasta que encontramos una modalidad que se adaptó a sus necesidades. Conocerlas mejor y probar diferentes formas de usar los pictogramas nos permitió que pudiéramos encontrar la manera de comunicarnos con ellas, brindándoles herramientas adaptadas a sus necesidades e incluyéndolas en los talleres de construcción de narrativas, dándole un espacio para expresarse.

En muchos casos, la dificultad para integrar a todos los usuarios significó momentos de frustración, fracasos y nervios. Pero, al mismo tiempo, fue una oportunidad de aprender, buscar ayuda y explorar nuevas estrategias hasta encontrar la forma correcta de trabajar con el grupo, lo que representó una oportunidad única y muy valiosa de aprendizaje, además de hacer el resultado final mucho más significativo, porque incluyó a todos.

Vinculado con las narrativas, éstas permitieron a los usuarios expresar sus historias dentro de la institución, expresando lo que les gusta, lo que les disgusta, las relaciones que tienen dentro de CANDI, proyecciones a futuro, sus sentimientos y lo que CANDI significa para ellos. Fue una oportunidad de darles una voz a todos y aprender de sus experiencias y vivencias dentro del Espacio. Nos enseñó como futuros psicólogos acerca de la importancia de brindar a las personas con discapacidad espacios de disfrute, de intercambio, de socialización y de educación. También nos enseñaron la relevancia de ejercer nuestra profesión con una mirada de inclusión y accesibilidad.

Desarrollo de competencias profesionales.

En este apartado se desarrollarán aquellas herramientas y conocimientos adquiridos por los estudiantes durante la práctica que serán de utilidad para su futuro desarrollo profesional.

Sánchez y Bolaños (2019) mencionan como competencias profesionales al trabajo en equipo, el liderazgo, el manejo de grupos y la responsabilidad, entendiendo que éstas son habilidades que los estudiantes deben adquirir para el desarrollo de las prácticas profesionales. Los mismos definen competencia como la “capacidad de un individuo para

cumplir exitosamente, por medio de su actuar o de sus elecciones en contextos particulares, demandas de compleja resolución” (Sánchez y Bolaños, 2019, p. 500-501).

Refiriéndose al rol de psicólogos en formación, Sánchez y Bolaños (2019) destacan la importancia de que los estudiantes pongan en juego habilidades específicas como lo son la planificación y la integración de la teoría con la práctica profesional, mediante la reflexión y el aprendizaje continuo. A través de la combinación de elementos prácticos y teóricos, los alumnos pueden desarrollar competencias propias del oficio profesional como futuros psicólogos (p. 501-502).

Trabajo en equipo

En las actividades realizadas en la práctica se presentaron diferentes formas de relacionarse entre las partes que la conformaron. Las dinámicas de la práctica habilitaron interacciones entre los estudiantes, la profesora y los referentes que posibilitaron el aprendizaje de todas las partes.

Previo a las prácticas, existen pocas instancias en las que los estudiantes universitarios pueden ejercer un rol tan activo en su formación, por lo que este tipo de modalidad de enseñanza posibilita nuevas maneras de formarse, a través del ejercicio de la profesión por fuera del aula. Las estrategias desarrolladas tanto por el modelo aprendizaje-servicio como por la extensión universitaria, plantean una relación entre docente y alumno dónde se redefinen los roles, minimizando la asimetría existente, al igual que distribuyendo el conocimiento entre ambas partes, no atribuyéndolo únicamente al docente (Sánchez y Bolaños, 2019; UdelaR, 2009).

A lo largo de la práctica, se redefinen los roles de la educación tradicional, permitiendo a los alumnos ser agentes activos de su formación, mientras que la docente se posiciona desde el lugar de habilitadora de espacios de desarrollo de competencias y de co-construcción de saberes mediante la supervisión y el acompañamiento (Sánchez y Bolaños, 2019). En el proceso de extensión, el rol del docente tiene un carácter de orientación permanente (UdelaR, 2009).

En el caso de la práctica en CANDI, la docente habilitó espacios para que los estudiantes aprendiéramos tomando distintos roles. Los de integral se posicionaron desde un rol de observadores y colaboradores, mientras que las de graduación tomamos un rol

activo en la planificación y ejecución de las actividades preparativas con referentes y en los talleres con usuarios. Esta modalidad nos permitió a las estudiantes involucrarnos con la práctica y crear un plan de intervención personalizado a las necesidades de los usuarios y adaptado a las emergentes que surgieron en el año. Por otro lado, el lugar que ocupó la docente fue el de guiar y plantear estrategias que posibilitan el aprendizaje de todos y el logro de los objetivos de los encuentros, tomando un rol de apoyo, brindando a los estudiantes un espacio para planificar, pensar, strategizar y accionar, que nos permitió ganar seguridad en nosotros mismos, aprender de una forma más profunda y tomar una postura más activa en nuestra formación.

Pensando en los roles de los estudiantes, como se ha mencionado, hubo una distinción entre las funciones que ocupaban los alumnos de integral y graduación. A su vez, dentro del grupo de graduación, también se hicieron divisiones para la preparación de los talleres con referentes y usuarios, dónde cada estudiante debió preparar y brindar un taller específico. A nivel grupal, existieron desafíos en las instancias de supervisión, que tenían como finalidad plantear objetivos y resolver dificultades de los encuentros en campo. La organización de los espacios de supervisión significó uno de los grandes obstáculos de la práctica, en los que los estudiantes debimos aprender a trabajar en conjunto y ejercitar la escucha del otro.

En estas instancias, la docente ocupó un rol clave en la mediación de los conflictos a nivel interno. Su trabajo consistió en brindarnos herramientas a los estudiantes para lograr una participación organizada, donde se respetaran las intervenciones y todos pudiéramos ser escuchados.

A partir de esta modalidad donde los estudiantes adoptamos un rol más activo, se nos invita a recorrer un camino transformador, donde cada etapa cobra un significado distinto y deja varias enseñanzas. Nos pudimos involucrar inicialmente en la apropiación teórica de los SAAC, para posteriormente participar en los talleres de alfabetización con los referentes, la construcción del tablero de comunicación personalizado de CANDI, la planificación de los talleres con usuarios y finalmente la ejecución de los mismos y el montaje de posters. Para que estos resultados fueran posibles, fue necesaria la existencia de todas las instancias previas a los talleres y montaje, tanto para que los referentes y estudiantes conocieran los SAAC, como para brindar a los alumnos la seguridad y preparación necesaria para enfrentar las instancias del armado de las historias en CANDI. Un ejemplo de esto se encuentra en una de mis notas de diario: *“Considero que planificar los últimos talleres y que los mismos estén a cargo de estudiantes de graduación es*

fundamental para la construcción de seguridad y confianza y la toma de un rol más activo”.
(Nota de campo 7).

Habilidades de planificación

La asunción de los nuevos roles provino de un proceso que duró toda la práctica, en la cual los estudiantes debimos adaptarnos gradualmente. El nuevo lugar que ocupamos supuso retos en distintas áreas, como en la distribución de tareas o la atribución de responsabilidades, ya que gran parte de estas decisiones eran tomadas por las estudiantes de graduación. Las mismas debimos hacernos cargo de definir y repartir las tareas de planificación y ejecutar los talleres, tanto con referentes como con usuarios.

Lo anterior trajo consigo algunas dificultades en la distribución de tareas, provocando en algunos momentos conflictos internos, que pudieron resolverse a través de la mediación de la docente en los espacios de supervisión y de un ajuste en la estrategia de planificación. Respecto a esto, un ejemplo de ajustes se dio en los últimos talleres, que fueron pensados por cada estudiante de graduación, donde cada una se encargaba de la planificación de su grupo. Esto fue una solución a las discusiones que se generaban a nivel interno entre las estudiantes, pudiendo entonces crear actividades que se ajustaran a las necesidades de cada grupo.

Para lograr el nivel de autonomía al que se llegó, fue necesario que los alumnos, de manera progresiva, fuéramos asumiendo más responsabilidades. La forma de alcanzar esto fue a través de la intervención de la docente. A medida que avanzaban los encuentros su participación en la práctica fue cambiando, tomando distancia para que los estudiantes nos apropiemos de la experiencia. Pasó de un rol más activo a uno de acompañamiento, desde el que pudo guiar y supervisar las intervenciones de los estudiantes, al mismo tiempo que nos permitía ocupar un rol de protagonistas, asegurándose que ganáramos la seguridad necesaria para intervenir desde el rol de futuros psicólogos. Esto se ejemplifica en los tres momentos de la práctica: en las actividades preparativas, los talleres con usuarios y el montaje de pósters.

En el transcurso de la práctica, la docente fue transfiriendo responsabilidades paulatinamente a los estudiantes, a medida que nos adaptábamos a la institución y a la práctica. Esto fue dándose en etapas, comenzando por las actividades preparativas. En un primer momento se realizaron clases del tipo seminario, donde la docente exponía los

conceptos básicos; luego durante la introducción a campo dirigió y planificó los encuentros; seguido de eso, planificó los primeros talleres con referentes de CANDI, delegando algunas actividades a las estudiantes de graduación, para finalmente encargarnos la planificación de los últimos talleres con referentes.

En un segundo momento, en los talleres con usuarios, la planificación estaba a cargo de las estudiantes de graduación y, la participación de la docente se centró más en el apoyo en las supervisiones: ayudando a organizar ideas; a superar dificultades que se presentaban en los grupos y que se planteaban en supervisión; mientras que, durante los talleres, observaba sin intervenir.

Para el último momento, en el montaje de los pósters, su participación consistió en introducir las actividades, observar los grupos durante el montaje y ayudar a las estudiantes de graduación con el relevamiento de resultados. Otras intervenciones consistieron en hacer el cierre de la práctica en campo y en la Facultad. La postura tomada por la docente, que gradualmente delega responsabilidades y tareas; que actúa como mediadora y acompaña el proceso de los estudiantes, pero que no nos impone lo que tenemos que hacer ni cómo intervenir, posibilita que nos apropiemos de nuestras experiencias en campo y nos involucremos con el aprendizaje que recibimos, al mismo tiempo que nos prepara para el ejercicio de la profesión a futuro, dónde deberemos enfrentar obstáculos y buscar soluciones solos.

Colaboración con referentes

Otro de los vínculos a analizar es el de referente-estudiante. Cada tríada fue asignada a un referente de CANDI, con el fin de que éstos apoyaran a los alumnos en el curso de los talleres con usuarios. En esta relación emergieron muchas dinámicas distintas, ya que cada referente institucional tenía sus propias estrategias de trabajo.

Algunos de los referentes fueron designados como tales desde el comienzo del trabajo en campo, mientras que otros fueron asignados más adelante. Los mismos eran trabajadores de CANDI con disponibilidad para participar en los talleres con los usuarios, que se realizaron los viernes de 10 a 12 hs. Cumplían distintas funciones dentro de la institución, incluyendo algunos talleristas, administrativas y a la psicopedagoga.

El armado de los grupos de trabajo estuvo a cargo de la docente y de la psicopedagoga de la institución, que a través del conocimiento de los usuarios, pudieron armar grupos donde las capacidades y potencias de cada uno fueron contempladas, formando equipos donde los miembros podían complementarse entre sí. Los equipos de trabajo se formaron considerando la afinidad entre usuarios, las competencias de cada uno, la antigüedad en la institución (usuarios del “viejo” y “nuevo” CANDI) y la capacidad de cada usuario de ser narradores o posibles usuarios de SAAC.

De igual manera, los referentes asignados a cada tríada fueron elegidos intencionalmente, ya que se tomó en cuenta los perfiles de cada estudiante para emparejarlos con un referente que potenciara sus capacidades. Ninguna de las elecciones respecto a los grupos fue aleatoria, sino que fue un resultado de un proceso de selección que se pudo lograr gracias al involucramiento de la institución con la práctica.

Por otro lado, el conocimiento que tienen los referentes de los usuarios fue otro elemento clave para el éxito de los talleres, ya que durante la planificación de los mismos los referentes pudieron señalar aspectos que los estudiantes desconocían, como los intereses de los usuarios, el vocabulario que utilizan, o las capacidades de cada uno. Esto fue muy importante, por ejemplo, en la elaboración de los tableros de comunicación, ya que pudieron aportar una mirada que escapaba la de los estudiantes, y que provenía del conocimiento profundo de los usuarios.

Adicionalmente, los referentes trabajaron junto a los usuarios en los días que había entre los talleres para prepararlos, utilizando SAAC o hablándoles un poco de las actividades que se iban a realizar en el próximo encuentro. Al hacer esto, generaban expectativas y entusiasmo en los usuarios, al mismo tiempo que refrescaban la utilización de pictogramas, para que su uso no quedara reducido simplemente al tiempo de los talleres.

El apoyo de los referentes durante la práctica ayudó a que los talleres se desarrollaran con mayor facilidad, ya que los mismos en muchos casos animaban a los usuarios a participar, los contenían si lo necesitaban y ayudaban en la comunicación cuando no lográbamos entendernos.

En algunos casos, las tríadas contaban con el acompañamiento de un referente principal y otros que cubrían su ausencia cuando faltaban. Si bien esto representó dificultades para algunos grupos, en otros se vivió como una oportunidad de aprendizaje. En el intercambio con ellos, se habilitaron instancias de aprendizaje y de trabajo muy

diferentes, pero igualmente enriquecedoras. Algunos tenían una postura más relajada y adoptaban una posición de libertad para que los usuarios se expresaran como quisieran, incluyendo el respetar sus silencios, sin presionarlos. Por otro lado, otros tomaban un rol más directivo, del cual se pudieron aprender nuevas estrategias para comunicarse con los usuarios. Como se mencionó anteriormente, las estrategias de cada uno fueron diferentes, pero la apertura a sus modalidades nos permitió a los estudiantes aprender formas distintas de trabajar.

Resolución de problemas

La asignación de los referentes fue una fuente constante de ansiedades en los primeros meses del trabajo en campo, ya que no todos los funcionarios (y posibles referentes) participaron en todos los encuentros, que no solo iban orientados a la planificación de los talleres con usuarios, sino que también tenían el objetivo de enseñarles sobre los SAAC y crear vínculos con los estudiantes que facilitaran el trabajo en conjunto. La ausencia de los mismos durante los talleres generó nerviosismo en los estudiantes y en algunas instancias representó dificultades para el desarrollo de los talleres.

En relación con lo anterior, la incertidumbre sobre quiénes iban a ser referentes y las ausencias de algunos en los talleres preparativos (y en algunos casos en los talleres con usuarios) fue una dificultad para la ejecución de algunas actividades, que debieron ser reestructuradas sobre la marcha, ya que las planificaciones siempre se realizaban considerando la presencia de los cinco. A su vez, la ausencia en los encuentros previos tuvo como consecuencia que, en algunos talleres con usuarios, desconocieran las actividades que se iban a realizar, lo que significó tener que explicarles a último momento lo que se iba a hacer, o que participaran del taller sin saberlo.

Lo anterior fue un aspecto a trabajar y los alumnos debimos manejarlo, lo que significó aprender a resolver problemas, improvisar y lidiar con lo inesperado. Igualmente, estos desafíos disminuyeron una vez que se asignaron los referentes y los grupos de trabajo.

Más allá de las dificultades, los referentes fueron una parte elemental para el trabajo con los usuarios, ya que conocían a cada uno en profundidad y tenían un vínculo de confianza, lo que fue de mucha ayuda no solo para los talleres, sino también para que los estudiantes pudiéramos integrarnos a la institución. Desde un primer momento facilitaron la

aceptación hacia los estudiantes y mostraron un gran conocimiento de los usuarios, de sus necesidades y capacidades, lo que facilitó el trabajo en los grupos. La participación de los referentes sirvió para enriquecer y potenciar las interacciones, logrando que todos participen y se involucren en el taller.

Análisis de la implicación: Transformación personal

El recorrido por la práctica representó una oportunidad de aprendizaje y transformación para todas las partes involucradas. En esta sección se hará un análisis de los cambios personales que atravesé a lo largo de la práctica.

Analizar nuestras implicaciones es importante para reflexionar sobre el recorrido que hemos hecho, pensando los diferentes roles que tomamos a lo largo de la práctica, como estudiantes, compañeros y futuros psicólogos.

Cuando hablamos de implicación, Lourau la entiende como “el conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional” (Fernández et al., 2014, p.9). La implicación no es “buena” ni “mala”, pero es importante que exista un análisis de la misma, ya que está presente en todas nuestras acciones, participaciones, adhesiones y referencias. Esto, con el fin de no caer en el error de pensarnos como los poseedores de la verdad absoluta y actuar en base a esas creencias (Acevedo, 2001; Lourau, 1991). Por este motivo, es importante poder hacer un análisis crítico y reflexivo de nuestras experiencias dentro de la institución, para dar cuenta de las producciones, los aprendizajes y procesos personales que dieron lugar, considerando que somos sujetos sociohistóricos y políticos, que se involucran social y afectivamente (Acevedo, 2001).

Entendiendo esto, es importante hacer un análisis de las implicaciones sobre la experiencia en CANDI. Analizar la implicación nos permite evitar el error de intervenir mediante la imposición de nuestras creencias, o caer en una sobreimplicación. Tomar consciencia de que nuestra implicación viene con nosotros y se activa en el encuentro con un otro; que lo queramos o no, nos involucramos intelectual y afectivamente; que estamos sujetos a formas de pensar, sentir y percibir determinadas por nuestra historia, nuestra clase social y nuestras experiencias; y que éstas dimensiones repercuten e impactan en nuestros juicios y decisiones; es necesario para poder involucrarnos de forma crítica y no paternalista (Acevedo, 2001, p.7).

En el trabajo con CANDI, fue valioso cuestionarme sobre las nociones que tenía acerca de la discapacidad, el trabajo con personas en situación de discapacidad y las expectativas que tenía sobre la práctica. ¿Qué es la discapacidad?, ¿cómo aprendí eso?, ¿por qué elegí la temática?, ¿en qué momento, de qué forma, cómo intervenir?, ¿cómo nos posicionamos como profesionales?, ¿cómo nos vinculamos con el otro?. A través de estas interrogantes podemos mirar hacia adentro, en nuestro mundo interno e indagar de dónde surgen estas ideas. Es en esa reflexión, junto con el diálogo con otros (en las supervisiones y en el intercambio con los referentes), que todos los estudiantes pudimos detectar aquello que teníamos naturalizado y abrimos la posibilidad de ver y pensar estas cuestiones desde otra perspectiva, con una mirada crítica.

Cambios en la percepción sobre discapacidad

Como se ha mencionado, desde la institución se nos pidió a los estudiantes que nos despojemos de las ideas que teníamos hasta el momento relacionadas a la discapacidad. Escuchar esta demanda fue fundamental para reconocer y desnaturalizar las ideas que tenía, para poder construir una mirada crítica, que considerara el posicionamiento de CANDI, en lugar de continuar reproduciendo lo conocido. Desde el Espacio nos estaban pidiendo que no repitiéramos los mismos discursos que los habían oprimido en el pasado, y parte de nuestro rol como estudiantes de psicología fue escucharlos e integrarlo en nuestras prácticas.

Llamó mi atención como en el discurso se reflejaba cierto cuidado (...) ante los profesionales externos que trabajan por primera vez con el centro (...) la repetición de la visión que tienen sobre la discapacidad también puede esconder un temor a que estigmatizemos o repitamos situaciones que han experimentado en el pasado, como puede ser evocar recuerdos de la violencia que han sufrido por parte de algunas instituciones (Nota de campo 2).

El encuentro con esta modalidad de trabajo de CANDI, basada en la promoción de la autogestión y autonomía es muy importante para la formación de futuros psicólogos, ya que nos brinda herramientas para el trabajo con personas en situación de discapacidad, además de ayudarnos a adquirir una perspectiva de trabajo basada en derechos, apuntando a promover la autonomía de esta comunidad. Es de gran valor haber tenido una experiencia como la de esta práctica, ya que contribuye a formar psicólogos que no continúen estigmatizando a las personas con discapacidad, sino que sepan trabajar junto a ellas.

Entender que siempre estamos implicados y que este caso no es una excepción, significó reconocer que tenía una idea formada sobre la discapacidad, determinada por mi formación, entorno y experiencias. Al comenzar la práctica, durante los primeros encuentros, compartimos entre estudiantes y funcionarios de CANDI las concepciones que cada uno tenía sobre la discapacidad, y nuestras experiencias personales con la misma. Este ejercicio me ayudó a entender y reflexionar sobre dónde se posicionaba cada uno previo al trabajo con CANDI. Mediante este intercambio, se explicitaron nuestras historias con la temática, permitiéndonos enfrentar y desnaturalizar algunas de las creencias que teníamos. Trabajar estos aspectos y ser conscientes de la existencia de estas miradas fue útil a la hora de planificar y ejecutar los talleres, para evitar que nuestras vivencias personales se trasladaran al campo.

Este proceso no fue sencillo, ya que implicó que los estudiantes reconociéramos que cargábamos con estereotipos e ideas erróneas sobre la discapacidad, de las que debimos desprendernos. Aceptar que uno tiene creencias erradas y que éstas pueden perjudicar a otros fue un proceso complejo, que requirió de la capacidad de reconocer que hay cosas que uno desconoce. Debí tomar una postura de apertura para aprender de otros que sí sabían y que ofrecieron sus perspectivas sobre el asunto. En este caso, desde CANDI tienen una postura muy clara desde la cual perciben y trabajan la discapacidad y, nosotros como estudiantes debimos entenderlos, aceptar su conocimiento y aprender de ellos, lo que nos permitió trabajar en conjunto y obtener buenos resultados.

Adicionalmente, tener instancias de supervisión, junto con la escritura del diario de campo, me ayudó a tomar una distancia óptima para poder reflexionar sobre las intervenciones en campo de forma crítica. Poder alejarme y pensar desde qué lugar intervenía fue de ayuda para no actuar desde un rol diferente al de estudiante, intentando mantener una separación entre mí y la institución.

Al finalizar la práctica, todos contábamos con un entendimiento mucho más profundo acerca de temáticas como discapacidad, accesibilidad, autonomía e inclusión. Adicionalmente, adquirimos muchas herramientas y estrategias para el trabajo con personas en situación de discapacidad, que promueven su participación y autonomía desde un abordaje empático.

Desarrollo de empatía y comprensión de la accesibilidad

Durante la extensión de la práctica, pude desarrollar mi empatía mediante el intercambio con los usuarios y la institución. A través de la comprensión de lo que significa accesibilidad, me fui sintiendo más capacitada y motivada para trabajar desde una perspectiva de derechos e inclusión.

Una de las primeras cosas que se mencionó al comenzar el trabajo en campo en CANDI, es que no trabajan con diagnósticos. La idea de esto es, por un lado, no mirar a la persona desde su diagnóstico, intentando evitar los estigmas que pueden surgir a partir de esto, y por otro lado, porque como institución les importa conocer al usuario por quién es, más allá de definiciones específicas. Como estudiante, al no tener esta información sobre los usuarios, planificaba los talleres en base a las observaciones que surgían durante los encuentros. No se planificaba sobre las necesidades que se podían inferir a partir de la lectura de sus diagnósticos. Esto llevó a que en los talleres con usuarios hiciera el esfuerzo de conocerlos, entenderlos y ver qué necesidades particulares tenían.

El abordaje de necesidades de los usuarios se hacía en base a las observaciones tomadas en el transcurso de los encuentros, planteando estrategias a partir de lo que surgía en el intercambio con ellos. Esto fue posible gracias a que los equipos de trabajo teníamos un conocimiento profundo de cada usuario que formaba parte del grupo. Como resultado, pude desarrollar una mirada más empática, que hiciera énfasis en la persona y no tanto en aspectos como la discapacidad o el diagnóstico.

El desafío de esto fue poder identificar cuáles eran las necesidades de cada usuario y dar una respuesta adecuada a las mismas, sin que se colaran mis creencias personales sobre lo que consideraba que necesitaban. Debí pensar estrategias de trabajo, situadas desde el lugar que ocupaba como estudiante de psicología dentro de CANDI, lo que implicó posicionarme en un rol específico.

Por otro lado, aprender sobre el modelo social de la discapacidad fue esencial para el desarrollo del trabajo con CANDI y representa un elemento fundamental en mi formación. El entender que la discapacidad no está en las personas, y que la sociedad debe generar mejores condiciones de accesibilidad para derribar las barreras existentes es importante para formar profesionales que sean capaces de trabajar las temáticas de inclusión a partir de un abordaje integral, que apunte a cambios sociales y que no esté centrado en la rehabilitación de la persona en situación de discapacidad.

Mediante la formación de profesionales que conozcan y trabajen desde esta perspectiva de accesibilidad, se puede apuntar a un cambio en la sociedad, donde se evite la exclusión, los prejuicios y la estigmatización de las personas en situación de discapacidad. Como psicólogos en formación, tenemos la capacidad de intervenir desde un posicionamiento que fomente la accesibilidad. El haber participado de esta práctica representó una oportunidad para que los estudiantes podamos internalizar aspectos relacionados a la accesibilidad y la gestión de autonomía.

La idea del análisis de la implicación no es posicionarse en un lugar neutral, sino tomar consciencia de la multiplicidad de atravesamientos institucionales que componen nuestra singularidad. Si los mismos no se analizan, amenazan con colarse en el trabajo con la institución, con el riesgo de continuar estigmatizando, inhabilitando y perpetuando la opresión de las personas en situación de discapacidad.

Entender que la accesibilidad es el medio por el cual se puede lograr la inclusión es el primer paso para comenzar a tomar acciones para lograrlo. Contar con profesionales formados en estas temáticas es importante, ya que a través de sus intervenciones pueden aportar al trabajo en accesibilidad, ayudando a derribar mitos sobre la discapacidad y a crear espacios accesibles, que reconozcan a las personas en situación de discapacidad como sujetos de derecho, capaces de participar activamente de la sociedad. Mediante acciones como la alfabetización en SAAC y la inclusión educativa, se puede conseguir que la sociedad sea mucho más accesible, derribando barreras y creando espacios en los que las personas con discapacidad puedan desarrollarse plenamente en todos los aspectos de sus vidas, además de acceder a formas de vida independientes y autónomas.

Conclusiones

Este último apartado tiene como objetivo formular conclusiones y recomendaciones a futuro. A pesar de ser el cierre de este TFG, su objetivo es generar un punto de partida para nuevos aprendizajes, a partir de la reflexión de la experiencia, para pensar en sus proyecciones a futuro (Jara, 2020, p.12).

Síntesis de hallazgos clave

Uno de los objetivos de este TFG fue reflexionar sobre el impacto del trabajo en CANDI en la formación de los estudiantes de psicología. En esta sección se hará una breve síntesis de los hallazgos logrados durante esta sistematización.

Comenzando por los aprendizajes relacionados al uso de SAAC, a lo largo de la práctica los estudiantes debimos ampliar nuestro conocimiento sobre los mismos: qué son, sus usos, su relevancia como herramientas para la inclusión de las personas con NCC y la importancia de la comunicación como una forma de lograr autonomía. Además, debimos crear tableros de comunicación, enseñar su uso a referentes y planear talleres de alfabetización y uso de SAAC para la construcción de narrativas con los usuarios de CANDI. Todas estas actividades ayudaron a que profundicemos nuestros conocimientos en SAAC, formando futuros profesionales capaces de aplicar estos aprendizajes y herramientas en su labor como psicólogos.

Por otro lado, en referencia al impacto en la formación profesional, se identificaron aprendizajes de competencias como lo son el trabajo en equipo, planificación y ejecución de talleres, trabajo con personas en situación de discapacidad, manejo de grupos y resolución de problemas. Todas estas habilidades adquiridas serán de gran utilidad para el ejercicio profesional de los estudiantes en el futuro.

Recomendaciones para futuras prácticas

En la sección anterior se mencionaron los aprendizajes obtenidos durante la práctica. Sin embargo, la misma también contó con dificultades. En este apartado se mencionarán sugerencias para las futuras ediciones de la práctica.

En primer lugar, un aspecto a mejorar se relaciona con la cantidad de usuarios con los que se trabaja. La propuesta de esta práctica involucró a todos los usuarios de la institución, ya que la petición fue hacer actividades enmarcadas en los 30 años de CANDI. En propuestas futuras, sería más pertinente trabajar con grupos más reducidos, para dedicar más tiempo a satisfacer las necesidades particulares de aquellos usuarios que necesitan una atención más personalizada. Es por esto que, en intervenciones futuras sería conveniente trabajar solo con aquellos usuarios que se beneficiarían de la utilización de SAAC.

En segundo lugar, otro aspecto a considerar involucra mejorar la planificación de los talleres. La práctica se hubiera favorecido de tener espacios más estructurados, tanto en el trabajo con estudiantes como con referentes. Por el lado de los referentes, es conveniente que para instancias futuras su participación esté asignada desde el comienzo de la práctica, para que puedan acompañar todo el proceso y acudir a la mayor cantidad de instancias de planificación.

Por otro lado, los estudiantes podríamos haber mantenido una mejor organización en las instancias de supervisión, permitiendo avanzar más durante estas instancias. En muchas ocasiones, en las supervisiones faltaba tiempo para trabajar aspectos relacionados a la práctica, ya que las demandas de los estudiantes y las discusiones internas consumían ese tiempo. Estos aspectos relacionados a los estudiantes tuvieron que ver con las particularidades del grupo y no necesariamente se va a replicar en el futuro, pero puede ser conveniente que, en instancias próximas, se puedan trabajar con aspectos relacionados a la organización del tiempo y al trabajo en grupo, para evitar que se repitan estos problemas.

Por último, se debería pensar en cómo continuar con el trabajo en CANDI, siguiendo los avances de la práctica de 2023. Considerando que durante esta práctica ya se logró hacer una introducción a los SAAC, una posible línea a futuro puede ser el trabajo para lograr un uso espontáneo de los mismos. Otras posibles líneas incluyen el trabajo con grupos más reducidos de usuarios y la posibilidad de crear tableros de comunicación personalizados a cada usuario, además de introducir la alta tecnología.

Propuestas de continuidad

Esta edición de la práctica “Educación, comunicación y discapacidad” estableció una nueva modalidad de trabajo entre CANDI y Facultad de Psicología. El éxito de las intervenciones realizadas en CANDI dio como resultado que la institución mostrara interés en continuar el trabajo mediante otra edición de la práctica el año siguiente.

La experiencia que se sistematizó en este TFG puede servir de base para otros proyectos en CANDI y Facultad de Psicología. A través del análisis de los logros, desafíos y aprendizajes de la práctica de 2023, se pueden extraer aprendizajes sobre la importancia del trabajo en CANDI, al igual que puede funcionar como un antecedente para pensar futuras propuestas de trabajo, tanto en CANDI como en instituciones similares.

Referencias

Acevedo, M. (2001). *La implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano*. Universidad de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Sociales Equipo de Cátedras del Prof. Ferrarós.

Asorey, E., Foz, S. y Vargas, E. (2023). *Implementación de SAAC en las aulas para alumnos con discapacidad física*. Gobierno de Aragon.
<https://equiposespecializados.catedu.es/wp-content/uploads/sites/234/2023/06/implementar-SAAC-en-aula-MAYO23.pdf>

Basil, C. (s/f). *¿Qué son los SAAC?* Arasaac. <https://arasaac.org/aac/es>

Bordoli, E. (2010). Aportes para pensar la extensión universitaria. En J.C., Carrasco, R., Cassina, y H., Tommasino (Eds.), *Extensión en obra: experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. Programa de Formación en Extensión del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.

Cano, A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Carrasco, J.C. (1989). *Extensión, idea perenne y renovada*. En: La Gaceta Universitaria . Año 3, No2/3. Noviembre – Diciembre 1989. CSEAM.

Consejo Directivo Central (2011). *Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República.*

Cruz Mata, R. (2021). *La aventura de ComuniCAAr oportunidades para todas y todos: una guía para padres y profesionales de CAA.* Ministerio de Educación Pública Costa Rica. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva.

de la Aldea, E. (2014). Subjetividad heroica: El salvador ante la catástrofe (un modo de disponerse ante los problemas). En *Cuidar al que cuida* (pp. 7-26). Los talleres.

Díaz Carcelén, M. (2004). *Las voces del silencio: una comunicación sin límites : mi experiencia con alumnos usuarios de comunicación aumentativa/alternativa.* Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Publicaciones y Estadística.

Espacio CANDI. (2024, febrero, 2). *Espacio CANDI - Fac. de Psicología | Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC)* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Kgn6YIJbjz8>

Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad. (2019) *Espacio CANDI 25 años de inclusión, integración y derechos.* Objeto directo.

Facultad de Psicología. (2025). *CANDI junto a la Facultad de Psicología.*
<https://educacion.psico.edu.uy/candi-junto-la-facultad-de-psicologia>

Fernández, A., López, M., Borakievich, S. Ojam, E. y Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura* (pp. 5-20).

García, D., Sánchez, S., y Lalueza, J. L. (2018). *Exploring the Value of Service Learning: Students' assessments of Personal, Procedural and Content Learning*. Estudios sobre Educación, 35, 557-577.

Gómez, B., Martínez, V., y Vasquez, O. (2014). *Real Learning in Service Learning: Lessons from La Clase Magica in the US and Spain*. International Journal for Research on Extended Education, 2(2), 63-78.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

Jara, O. (2020). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*.

https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Loureau, R. (1991) *Implicación y sobreimplicación*. Buenos Aires.

Ministerio del Interior. (s/f). *Espacio CANDI*.

<https://www.gub.uy/ministerio-interior/espacio-candi>

Ministerio del Interior. (2024a). *30° aniversario de Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad, CANDI*.

<https://www.gub.uy/ministerio-interior/comunicacion/noticias/30-aniversario-espacio-coordinacion-atencion-nacional-discapacidad-candi>

Ministerio del Interior. (2024b). *Espacio CANDI Antecedentes* [Archivo PDF].

<https://www.gub.uy/ministerio-interior/sites/ministerio-interior/files/d>

Ministerio del Interior. (2024c, octubre, 4). *30° aniversario de Espacio de Coordinación y Atención Nacional en Discapacidad, CANDI* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=EMaFtqbWHgA>.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.
[ocumentos/noticias/texto Espacio CANDI Antecedentes 2 1 1-1.pdf](#)

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.

Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.

Randall, G. (2014). Sobre la integralidad en la Universidad de la República. En P., Cruz, V., Fernández, A., Lorigio, L., Repetto, B., Vienni y C., von Sanden (Eds.), *En clave inter. Educación superior e interdisciplina* (Vol. 1) (pp. 133-139). Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República.

Sánchez, J. y Bolaños, Y. (2019). *El aprendizaje-servicio como aporte a la formación profesional: un análisis de caso a partir de la metodología Quinta Dimensión*. Avances en Psicología Latinoamericana, 37(3), 489-504. Doi:
<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8197>

Toboso Martín, M., y Arnau Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen Araucaria. *Revista Iberoamericana*

de Filosofía, Política y Humanidades, 10(20), 64-94.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>

Universidad de la República. (s/f). *Integración de conocimientos y prácticas en la comunidad.*

<https://udelar.edu.uy/portal/integracion-de-conocimientos-y-practicas-en-la-comunidad/>

Universidad de la República. (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio.* Resolución del 27 de octubre de 2009, Montevideo.

Viera, A., Reali, F., Chiarino, N., Cuevasanta, D., Duque, G. y Fernández, J. (2019). Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación: el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya. En E., Angeriz, S., Carbajal y D., de León (Eds), *Educación y psicología en el siglo XXI* (Vol. 3) (pp. 65-71). Universidad de la República Uruguay, CSIC.

Viera, A. (2023). *Educación, comunicación y accesibilidad: construir narrativas a través de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.* [Proyecto de extensión]. Universidad de la República, Facultad de Psicología, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano.

Viera, A. (2025). *Sistematización Edu. y Discapacidad.* [Proyecto]. Universidad de la República, Facultad de Psicología, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60332435>

von Tetzchner, S., y Jensen, K. (1999). *Interacting with people who have severe communication problems: Ethical considerations*. International Journal of Disability, Development and Education, 46(4), 453-462.