

La dimensión política y psicosocial en prácticas grupales de enseñanza universitaria en psicología

The Political and Psychosocial Dimension in Group Practices of University Teaching in Psychology

Betty Weisz

Universidad de la República

Virginia Masse

Universidad de la República

Resumen

Se presenta la sistematización de prácticas de enseñanza que se vienen desarrollando desde hace siete años en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, única universidad pública, cogobernada y de libre acceso en Uruguay. La experiencia se centra en dos cursos de grado que buscan reflexionar acerca de las trayectorias formativas situadas. Hemos constatado que las dinámicas grupales y las herramientas metodológicas de la Sociología Clínica, particularmente el Proyecto parental y la Trayectoria social, tomados como dispositivos pedagógico-didácticos, habilitan procesos subjetivantes y transformadores. En ambos se parte del análisis de la implicación que habilita el despliegue de la dimensión política de la formación y del ejercicio profesional, aportando a interpelar y resistir el impacto de la lógica neoliberal a nivel societal y en el ámbito universitario. Ambos dispositivos habilitan además la puesta en acto de una postura ético-política de la relación docente-estudiante en el plano del saber que interpela el lugar de ser-estar docente, potenciando la participación y la autonomía en el proceso de devenir universitario. Desde la singularidad biográfica es posible visibilizar las diversas formas que asume la trama del lazo sociopsíquico donde se produce, reproduce, resiste, rechaza y re-significa la formación universitaria. Se profundizará en el análisis transversal de la trayectoria macro socio-histórica y de los mandatos socioculturales,

donde desde el relato de los propios estudiantes es posible politizar la experiencia formativa. En este sentido, entendemos que los soportes metodológicos utilizados pueden ser una clave innovadora para repensar las propuestas pedagógicas y su relación con los contenidos curriculares en la formación universitaria.

Palabras clave: Formación universitaria, grupalidad, trayectoria formativa, proyecto socioprofesional, lazo sociopsíquico

Summary

It presents the systematization of teaching practices that have been developing for seven years in the Faculty of Psychology of the University of the Republic, the only public, co-governed and freely accessible university in Uruguay. The experience is located in two degree courses that seek to reflect on the formative trajectories located. We have found that the group dynamics and methodological tools of Clinical Sociology, particularly the Parental Project and the Social Trajectory taken as pedagogical-didactic devices, enable subjective and transformative processes. Both are part of the analysis of the involvement that enables the deployment of the political dimension of training and professional practice, contributing to questioning and resisting the impact of neoliberal logic at the societal and university level. Both devices also enable the implementation of an ethical-political stance of the teacher-student relationship on the level of knowledge that challenges the place of being-teacher, enhancing participation and autonomy in the process of becoming university. From the biographical singularity, it is possible to visibilize the various forms that assume the plot of the sociopsychic bond where they are produced, reproduced, resisted, rejected and re-signified university formation. It will deepen the transversal analysis of the macro socio-historical trajectory and the socio-cultural mandates, where from the story of the students themselves it is possible to politicize the formative experience. In this sense we understand that the methodological supports used can be an innovative key to rethink pedagogical proposals and their relationship with curricular contents in university education.

Keywords: University education, group, formative trajectory, socio-professional project, socio-psyche bond.

1. Introducción

Se presentan resultados de un acumulado de prácticas en enseñanza universitaria que desde hace más de siete años se llevan a cabo en dos cursos obligatorios de la malla curricular de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República de Uruguay. Por *Construcción de itinerario* y por *Referencial de Egreso* pasan aproximadamente 500 estudiantes por año, distribuidos en grupos de treinta. Dichos cursos se inscriben en un recorrido curricular que tiene como objetivo generar espacios de reflexión y problematización colectiva acerca de la construcción del ser universitario, los posibles itinerarios de formación en psicología y la preparación para el egreso. Ambos pertenecen al Módulo Referencial que se compone de cuatro cursos obligatorios: *Inicio a la formación en Psicología* y *Formación integral*, ubicados en el primer año, *Construcción de itinerario*, sobre la mitad del tránsito curricular y por último *Referencial de Egreso*, al final de la cursada. En este artículo nos detendremos particularmente en estos dos últimos cursos, profundizando en la adaptación de dos dispositivos teórico-metodológicos, Trayectoria social y Proyecto parental (De Gaulejac 2013a), que se desprenden de la perspectiva epistemológica de la Sociología Clínica (Araujo 2011, Araujo y De Yzaguirre 2022, Rhéaume 2011a), en tanto han demostrado ser herramientas particularmente pertinentes y potentes para comprender la articulación de las dimensiones macro-social, meso-institucional y micro-singular presentes en las trayectorias formativas universitarias. Dichos soportes metodológicos nos han permitido visibilizar y ahondar en las transformaciones y resignificaciones que las nuevas generaciones van incorporando al legado que se transmite a nivel social y familiar en torno al sentido de la educación universitaria y del ejercicio profesional, entramado con el deseo de formación singular que escuchamos a través del relato de nuestros estudiantes.

Cabe indicar que el despliegue de estos espacios previstos en el plan de estudios actual, como dispositivos pedagógicos, tiene lugar en el marco de la única institución universitaria pública, cogobernada,

autónoma y de libre acceso del país, que tiene como una de sus principales finalidades “acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas, y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública” (Ley Orgánica 12.549, 1959, art.2, 1). De este modo se reivindica el modelo latinoamericano de Universidad que se propone continuar el legado de la primera Reforma de Córdoba, Argentina, de 1918. En dichos documentos se establece la autonomía política y académica, así como también se introduce como eje fundamental la participación directa de docentes, estudiantes y egresados en el gobierno universitario. Asimismo, instaure dentro de los fines universitarios el interrelacionamiento de la enseñanza con la producción académica y científica, arraigada en las problemáticas locales y la extensión como práctica de co-producción de conocimiento junto a los actores sociales.

En este marco institucional, los objetivos formativos de los cursos a los que nos vamos a referir procuran generar espacios de reflexión ética, política y académica acerca del ser universitario situado en un determinado contexto sociohistórico, permitiendo de este modo abordar la articulación entre el imaginario social instituido con las historicidades situadas y siempre en construcción que abren a las siguientes interrogantes: ¿cómo condiciona el contexto socio-histórico la elección por la formación universitaria?, ¿cuál es el sentido de estudiar Psicología?, ¿cuáles son las expectativas de la sociedad, de las familias y de los grupos de pares en relación al egreso?, ¿cómo se visualiza la dimensión política de la formación en psicología?

2. Abordaje metodológico

Para dar cabida a dichas interrogantes contamos con los soportes metodológicos Trayectoria Social y Proyecto Parental de la Sociología Clínica, en este caso utilizados como recursos pedagógicos. De este modo, la Trayectoria Social deviene en Trayectoria formativa y el Proyecto Parental se perfila hacia el Proyecto socio-profesional. Ambos dispositivos se incluyen dentro del programa de cada curso en un tiempo acotado de aproximadamente un mes, que luego es

retomado en diferentes momentos del curso y del proceso grupal. En primer lugar, se plantea la concepción teórico-epistemológica que los sustenta, y luego se indican las respectivas consignas que son llevadas a cabo por cada estudiante en el contexto del aula, disponiendo de una hora para tales efectos. A continuación, comenzamos el análisis de las producciones gráficas de aquellos estudiantes que se dispongan a presentar oralmente su trabajo. Durante las siguientes clases seguimos analizando otras producciones dando cabida a las resonancias grupales y al análisis transversal facilitado por los docentes a cargo.

A su vez, se propone que realicen una producción escrita que recoja las reflexiones teórico-vivenciales que cada estudiante jerarquice. Dicha producción se inscribe en una propuesta de evaluación continua, que a la vez que contribuye a la aprobación del curso, constituye un registro de donde surgen los emergentes que fueron tomados como viñetas en el presente artículo. Los dispositivos pedagógico-didácticos que elegimos para estos cursos implican concebir al aula como una construcción colectiva de diálogo, como una comunidad que indaga (Lipman et al. 2002), con capacidad de desplegar y potenciar el pensamiento crítico y la reflexividad. El diálogo como práctica pedagógica nos permite promover autonomía y reconocimiento mutuo, en tanto proceso inmanente y relacional.

El desarrollo del pensamiento crítico y su fomento a través de la educación tiene un doble cometido en el desarrollo personal y social de las personas, incidiendo en su calidad de vida y en la calidad de las democracias que promueven (Curbelo et al. 2022).

De este modo, nos cuestionamos el lugar de ser-estar docente, lo cual implica pensar el rol desde un lugar diferente que nos ubica desde una escucha activa y atenta de los distintos planos que se ponen en juego en la dinámica grupal. Esta postura ético-política de la relación docente-estudiante en el plano del saber, altera la clásica dinámica de aula expositiva.

Es por ello que estos cursos están exentos de un programa preconfigurado, desarrollándose en torno a ejes problemáticos que ofician de continente en el devenir de los procesos de producción

de la grupalidad y de la resignificación colectiva de los objetivos del curso. Dicho proceso es original y tiene que ver con el singular encuentro de cada docente con un grupo de treinta estudiantes, que tiene una duración institucionalmente estipulada de dos horas presenciales de frecuencia semanal y duración semestral. Esto es posible en tanto el trabajo entre pares en modalidad de taller, en subgrupos y en equipo, habilita el aprendizaje de modo activo y colaborativo dando lugar al despliegue de transferencias cruzadas, el interjuego representacional (Fernández 1999). Se parte entonces del intercambio y de la participación activa con el objetivo de entrelazar los contenidos teóricos que ofrece el plan de estudios con el análisis de la experiencia acaecida durante el tránsito curricular, distinguiendo en el análisis los avatares del entorno institucional y la contextualización de la vivencia en la coyuntura socio-histórica donde se desarrollan la formación y las prácticas psicológicas.

De lo antedicho se desprende que los cursos del Módulo Referencial son espacios privilegiados para el trabajo de lo grupal y desde lo grupal, como herramienta primordial para la formación en Psicología, ya que consideramos al grupo como un espacio de contención de los afectos emergentes de los procesos de aprendizaje en los que el estudiante está subjetivamente inmerso (Enriquez 2009). Reconocemos lo grupal como un ámbito de resolución y comprensión de las exigencias, de las múltiples lógicas que condicionan las trayectorias formativas, de los modos de transitar por la psicología, deviniendo así como un espacio privilegiado para la construcción conjunta de conocimientos (Masse 2012, 2016).

Desde este lugar, el análisis implicado habilita apropiarse de los cuestionamientos que surgen desde las historias de vida, en el encuentro con los autores de la psicología, con la historia de la institución universitaria y con la historia social. Es en este movimiento de elucidación, en el sentido de Castoriadis (1990), que se produce como sujeto, es decir, en este caso, se produce como estudiante universitario de psicología situado. Asimismo, en las consideraciones abiertas de los emergentes que van surgiendo en el trabajo conjunto, podemos conocer el modo en el que cobran vida los discursos y los imaginarios colectivos de las trayectorias formativas

(Masse y Montañez 2019) y las expectativas acerca del futuro ejercicio académico-profesional.

De esta manera, en estos espacios de aula se lleva a cabo la co-producción de conocimiento, que desde la mirada cualitativa (Alonso 2003) retoma el giro hermenéutico y existencialista de la fenomenología, procurando describir los significantes que los propios protagonistas le otorgan a la experiencia vivida, así como también ir más allá, identificando y comprendiendo la tensión entre los sentidos en disputa. En definitiva, se trata de una escucha atenta de los diferentes planos que se presentan en la dinámica grupal habilitante de procesos de resignificación y transformación singular y grupal. El análisis transversal de los mandatos socioculturales y de las trayectorias formativas que surgen del relato de los estudiantes, permite reflexionar desde la singularidad biográfica sobre las diversas formas que asume la trama del lazo sociopsíquico donde se producen, reproducen, resisten, rechazan y resignifican formas de ser universitario.

Entendemos que para que lo antedicho sea posible, se necesita contar con abordajes integrales, holísticos, multidimensionales e interdisciplinarios de modo tal que faciliten la articulación dialéctica entre objetividad y subjetividad; entre estructura y actor social; y entre el peso de los contextos socio-históricos y los entornos psico-familiares, respecto de los márgenes de libertad donde se construyen historicidades en movimiento. De esta manera, toda construcción interpretativa que se realice desde el rol docente o surja del grupo de estudiantes, articula lo vivencial con lo conceptual desde un compromiso ético-político con la humildad y pluralidad epistemológica (Rhéaume 2011b), procurando evitar la jerarquía de saberes entre docentes y estudiantes.

Nos detendremos entonces, por un lado, en lo que la trayectoria formativa permite elucidar acerca del entrecruzamiento del contexto socio-histórico actual con las lógicas institucionales que atraviesan la universidad en general y a la Facultad de Psicología en particular, en el entendido de que el ser estudiante universitario se construye de manera vincular y relacional. La trayectoria social como soporte metodológico ordena en tres líneas de tiempo las dimensiones

macro, meso y micro, que desde la perspectiva de la Sociología Clínica construyen subjetividad y orientan la reflexión y el proceso de historización que cada sujeto / estudiante realiza íntimamente al ubicar los recuerdos más relevantes en cada línea. En el presente artículo profundizaremos en el análisis de la línea macro socio-histórica en el marco del curso Construcción de itinerarios.

Por su parte, el proyecto socio-profesional ha sido una herramienta privilegiada para elucidar las Representaciones Sociales (Weisz 2017) respecto del lugar social del egresado universitario. Los proyectos parentales actualizan los deseos y temores de las generaciones precedentes y permiten visibilizar los modelos imaginarios que prevalecen en cada contexto espacio-temporal. Los pliegues entre los atravesamientos familiares y epocales que construyen imaginarios, permiten identificar aquello que es del orden de la reproducción, respecto de las transformaciones en los modos de existencia que se conforman en formas de resistencia. De este modo, el análisis de la implicación singular grupalmente elaborado, habilita el despliegue de las construcciones subjetivas que se proyectan hacia el futuro. En definitiva, ambos dispositivos utilizados en la enseñanza crean escenarios propicios para la reflexión acerca del contexto socio-histórico geopolítico actual, en el que estudiantes y docentes nos encontramos y donde se despliegan significaciones referidas a los distintos planos que atraviesan la actividad universitaria (Ruiz y Weisz 2021a).

La dimensión política se visualiza claramente en el análisis, ante un escenario condicionado por la interseccionalidad de desigualdades e inequidades sistémicas que se articulan con el plano meso, donde se inscriben las lógicas universitarias manageriales a nivel global y local, que concatenan racionalidad instrumental con productivismo académico, donde los valores supremos de gestión, éxito, eficacia y eficiencia de la hipermodernidad actual (Lipovetsky 2006, Araujo 2019) han permeado las instituciones de educación superior, mercantilizando el conocimiento e instalando cánones de individualismo académico (Ruiz et al. 2022).

Dichos planos, el macrosocial y el meso-institucional, se articulan a su vez con el nivel micro, donde se ubican y transitan las trayectorias

formativas y las prácticas de enseñanza, investigación, extensión y cogobierno. En este contexto, esta propuesta pedagógica tendiente a crear espacios para la formación de estudiantes críticos, capaces de acercarse comprensivamente al otro y construir conocimiento colectivo, se ve tensionada por un proyecto universitario instalado en los últimos tiempos, tendiente a crear trayectorias formativas solitarias, individualistas; es decir, sujetos capaces de gerenciar sus propias trayectorias estudiantiles y profesionales. Sin embargo, la cultura hipermoderna hegemónica condiciona pero no establece mandatos absolutos. Partiendo del relacionismo metodológico (Corcuff 2015), la propia instancia de aula, cuando se realiza a través de instancias grupales, contiene la potencia de transformar; y dicha potencia se ve habilitada por los soportes metodológicos específicos y adaptados del Análisis Clínico en Ciencias Sociales y Humanas (Rhéaume 2011c).

El estudiante atravesado por sus condiciones existenciales, como sujeto de la experiencia, sería una superficie de sensibilidad en la cual acontecimientos significativos van inscribiendo marcas, dejando huellas, produciendo afectos y saberes que provocan la propia experiencia de transformación (Ruiz y Weisz 2021b).

3. La trayectoria social: la resignificación de un escenario de formación

Consideramos la formación en Psicología como un proceso de formación sistemática teórica, técnica y metodológica, en el que ineludiblemente el estudiante se va construyendo subjetivamente. En consonancia con la Ley orgánica buscamos generar una actitud activa de apropiación y crítica (Pichon-Rivière 1975a) de las condiciones institucionales, políticas, teóricas y metodológicas que sostienen la formación y el desarrollo profesional de la psicología.

El escenario de trabajo y de formación, pensado de esta manera, es muy complejo si consideramos la multitud de perspectivas teóricas, técnicas, ámbitos de trabajo, que implican concepciones de lo humano, de lo ético y del lugar del conocimiento, justamente en la actual sociedad del conocimiento (Arocena y Sutz 2001). En definitiva,

cabe una vez más preguntarse: ¿qué hacemos con lo que sabemos? (Pavlovsky 1975). Desde este lugar continuamos pensando, desde una perspectiva crítica, la formación en psicología universitaria.

En este sentido, la propuesta que orienta la rememoración de acontecimientos macro, meso y micro es lo suficientemente amplia como para que el estudiante-protagonista la use de referencia para desplegar más tarde un discurso historizante construido en el tiempo y espacio de la reunión grupal. Al relatar su trayectoria social en un dispositivo grupal, nos preguntamos: ¿quién relata? El relato singular construido social e históricamente encuentra en el dispositivo de grupo y en la propuesta docente un nuevo escenario para resignificar su historia.

Junto al relato aparece el clima del grupo, la circulación de miradas, afectos y complicidades que van construyendo la cohesión o ilusión grupal (Anzieu 1997), y para que ello sea posible, este dispositivo metodológico necesita de la instalación previa de una cierta dinámica grupal, al decir de Pichon-Rivière (1975b), de un proceso de múltiples movimientos de reconocimiento del otro, de mutuas identificaciones y transferencias cruzadas entre los miembros del grupo y con el docente/coordinador, que permita significar a cada uno y al grupo en sí mismo como espacio de reflexión, de circulación de sentidos y enunciación de la latencia grupal.

Siguiendo a Enriquez (2022), es en la dimensión grupal de las instituciones donde las significaciones institucionales y sociales se expresan a través de sus miembros. El grupo es también el espacio en donde se depositan las mociones pulsionales y fantasías inconscientes emergentes en sus miembros. En esta línea agregaríamos que el grupo también sería el espacio de contención y de producción de una latencia propia de cada uno de los grupos, en cada tiempo y en cada lugar.

El soporte metodológico de la trayectoria social se adapta a trayectoria formativa cuando consignamos que los estudiantes releven todas aquellas situaciones, acontecimientos que consideren que les han marcado subjetivamente. Destinamos una primera línea de tiempo al nivel macro histórico, una segunda línea temporal al nivel de las instituciones u organizaciones de formación y educación,

y la tercera línea a su trayectoria familiar singular. Así, este soporte metodológico de la Sociología Clínica nos permite analizar y reflexionar vivencialmente los distintos planos que hacen a los modos de ubicarse en la trama social e institucional, dando visibilidad a los distintos aspectos presentes en nuestro país y en nuestra facultad.

De esta manera, se ponen en juego en este soporte metodológico una actualización de una trayectoria macro que se crea y recrea a través de las resonancias grupales, una trayectoria meso institucional en la que aparecen los distintos proyectos educativos que ha lanzado el país y, específicamente, las novelas institucionales (González 1986) que nos atraviesan en la Universidad de la República y que se expresan en nosotros a través de vivencias y significaciones en la Facultad de Psicología. Las novelas o relatos singulares que hacen a la dramática que cada sujeto crea como actor protagonista de una historia, marca la confluencia de los distintos planos que acabamos de mencionar y da cuenta de la pregunta acerca de quién habla cuando escuchamos sus relatos.

Nos detendremos particularmente en los emergentes que surgen del relato de la línea macro-social. Visualizamos en la propuesta que hacemos a los grupos dos momentos muy bien marcados en la realización de la trayectoria social-formativa. El primero es el enfrentamiento con la hoja en blanco.

¡Es increíble pero no sé qué poner en lo macro-histórico!... ¡A mí tampoco! No logro atrapar ningún recuerdo... Es como si hubiera tantos sucesos pero ninguno puedo discriminarlo como importante para mí... estoy segura que hay mil eventos pero no me acuerdo de nada (Trayectoria formativa, estudiantes Construcción de itinerario, 2017).

Esta situación genera mucha angustia en el grupo. Lo que primero parece una dificultad singular hace eco en los demás compañeros. Esto se repite en las nuevas generaciones de estudiantes. Sin embargo, se aprecia una situación opuesta entre los estudiantes que actualmente se encuentran entre los cuarenta o cincuenta años que recuerdan con muchísimo detalle cada acontecimiento de la política nacional referida a la dictadura cívico-militar que sufrió nuestro país entre 1973 y 1984, así como eventos de la política internacional de los

años setenta, los eventos que marcaron el proceso de recuperación democrática en los ochenta y la grave crisis del neoliberalismo en los noventa, así como los primeros años del nuevo milenio; respecto a aquellos de la historia reciente de nuestro país, entre 2005 y 2019, que refieren a la denominada era progresista (Garcé y Yaffé 2014).

Los grupos se preguntan si el no poder recordar tendrá que ver con el exceso de información y el poco espacio para la reflexión y apropiación de los acontecimientos que actualmente nos atraviesan. Parecería que las circunstancias pasan sin dejar huella, sin poder señalar, como en las décadas pasadas, sucesos ubicados en procesos colectivos políticos o modelos económicos presuntamente responsables. Quizás aquí otro de los pilares de la angustia: simplemente los acontecimientos suceden, pasan y se olvidan bajo el supuesto de que ninguno produce marcas en la subjetividad.

En un segundo momento, cuando compartimos las producciones de cada estudiante y se da lugar a interrogarse grupalmente acerca del obstáculo de rememoración, la pregunta tiende a calmar la ansiedad para que la palabra se libere:

Me acuerdo mucho de la crisis del 2002. Mi padre se fue a España a buscar trabajo, me acuerdo que con mis hermanos y mi madre nos fuimos a vivir a la casa de mis abuelos...Pah si...mis padres quedaron sin trabajo y mi madre empezó a hacer limpiezas en casas que consiguió...Y mi padre se fue a buscar trabajo al exterior pero después mis padres se separaron, nunca más nos reunimos en familia (Trayectoria formativa, estudiantes de Construcción de itinerario, 2018).

Estos recuerdos resuenan en anécdotas que describen pérdidas materiales y afectivas, quiebres económicos, sociales y afectivos. La inscripción de la angustia ante la fragilidad de un escenario social desfondado, el recuerdo de un modelo económico neoliberal que hace crisis en un país de economía dependiente. Desde la década del sesenta, la crisis del modelo desarrollista en nuestro país y en la región conduce a la pugna redistributiva, donde la imposición de recortes a los regímenes de bienestar y protección social acaba imponiéndose con la dictadura cívico-militar. Luego de la salida democrática, siguiendo los lineamientos del Consenso de Washington, en 1989, continúa el modelo económico de apertura externa con

ajuste fiscal, retraimiento de la intervención estatal y protagonismo de las agencias financieras internacionales en la definición de las políticas públicas.

Dicho proceso conduce a la gran crisis del neoliberalismo cuyo punto más álgido se ubicó en 2002, conduciendo al país a la extrema pobreza, la vulnerabilidad psicosocial y la vulneración de derechos, generando una situación de emergencia social, semejable a la categoría de catástrofe dada la extensión y las características del daño provocado. A la vez que, en un Uruguay en bancarrota apenas comenzado el nuevo milenio, profundizó un movimiento hacia la recuperación del bienestar social y económico, que entre otras consecuencias mejoró claramente el presupuesto destinado a la educación y a la Universidad de la República. En respuesta a la desigualdad y al empobrecimiento masivo producto del neoliberalismo, en el marco del posconsenso de Washington y con el advenimiento de la era progresista, se retoma el protagonismo del Estado como agente de bienestar y protección, combinando políticas focalizadas denominadas de alivio, de reducción, de combate o mitigación de la pobreza, con un universalismo renovado que postula la integralidad desde la coordinación interinstitucional pero que a la vez reproduce la segmentación poblacional. Dicha representación social fue posibilitada por el mítico e instituido imaginario hegemónico en torno a su condición de sociedad de las medianías o amortiguada, donde el universalismo estratificado distingue a nuestro país en relación al contexto Latinoamericano donde prevalecen los regímenes de seguridad informal, la ausencia y la omisión del Estado en el manejo de los riesgos que quedan circunscriptos a la esfera familiar o la órbita privada (Weisz 2021).

Por su parte, otros son los recuerdos de quienes transitaron su infancia durante los tres períodos del progresismo, que reconfigura el lugar del Estado y da lugar al despliegue de un conjunto de políticas públicas universales y otro tanto de políticas sociales focalizadas a efectos de atender la extrema pobreza. Ante el ciclo de crecimiento económico y del sistema de protección social, el tipo de hito que recuerdan los estudiantes en la línea macro social cambia sustantivamente:

¡También me acuerdo cuando en 2010 salimos cuartos en el mundial de fútbol!... Me acuerdo que los partidos los veíamos en la escuela... y la gente se abrazaba en la calle con cualquiera que pasaba (Trayectoria formativa, estudiantes de Construcción de itinerario, 2019).

Aparece en el discurso grupal la posibilidad de salir maníacamente de la angustia que el recuerdo de la crisis de 2002 provoca en el grupo. Los recuerdos nos ubican en el sufrimiento, las pérdidas que la crisis neoliberal imprimió en la subjetividad de los uruguayos. El fútbol, la pasión popular de nuestro país, nos ubicó en el cuarto lugar del ranking mundial, simbólicamente volvimos a figurar en el ranking del éxito. Este acontecimiento se asocia a un cambio de gobierno en 2005. Por primera vez asume un gobierno de corte progresista. Al respecto los estudiantes recuerdan:

Me acuerdo que fue la fiesta en el centro de Montevideo...Yo me acuerdo porque para mi familia fue muy importante, muy esperado... me acuerdo la emoción de ese día, ¡la gente lloraba y se abrazaba! No me lo olvido más... gracias a ese gobierno yo estoy acá, porque antes en mi familia era impensable que alguien de nosotros llegara a la UdelaR, antes en mi familia no había ni para cenar (Trayectoria formativa, estudiantes de Construcción de itinerario, 2020).

Una vez trabajados los afectos, podemos avanzar en los procesos de historización, procesos que se fundamentan en una elaboración de las experiencias singulares y familiares que nos ubican en la posibilidad de pensarlas desde nuestro lugar como universitarios. Dichos acontecimientos dejan de ser marcas individuales, correspondientes a una vivencia personal, que corresponde trabajar en espacios privados o íntimos de cada estudiante para colocarlos en un lugar que en definitiva nos ilumina para pensar el entramado socio-político de la institución universitaria o la institución de formación terciaria que vive y se reproduce en nosotros.

La línea institucional comienza con la educación inicial y primaria y está plagada de recuerdos que favorecieron o no el aprendizaje y la creación de un rol aprendiente: las clases de inglés, danza, música, deportes, los cursos de líderes, las comunidades religiosas. La variedad de aprendizajes y de colectivos formativos es muy amplia.

La institución educativa despliega sus sentidos y nos permite comprender algunos modos de estar y participar en clase:

¡Claro! La maestra siempre nos decía que había que callarse la boca y no hablar con el compañero, y ahora en la universidad, ¡eso es justo lo que no hay que hacer! ¡Pero cómo cuesta!... Es más fácil hablar por las redes sociales que acá en el grupo... Nunca en una clase me habían preguntado qué pienso yo, siempre me preguntaron qué pensaba un autor; eso da miedo, porque a veces no sé lo que pienso o si está bien lo que pienso (Trayectoria formativa, estudiantes de Construcción de itinerario, 2021).

Incluir a través de estas herramientas la oportunidad de pensar y compartir una reflexión que es propia y colectiva a la vez, generando el escenario propicio para analizar el escenario formativo desde el análisis de la implicación, nos permite orientarnos en el sentido de generar la capacidad de elucidación de las significaciones que sostienen, tanto el deseo de formación, como los ideales que sujetan a los estudiantes a esta universidad pública y a estas psicologías, que ofrecemos transitar hacia la construcción de estudiantes que desarrollen el pensamiento crítico e interpelen su rol social como futuros psicólogos.

La vivencia de una trama social fragilizada a principios de los años 2000 por una crisis económica y social muy profunda y una suerte de vivencia de prosperidad, alentó a los jóvenes a acercarse a la Universidad a través, en este caso, de la Facultad de Psicología; así como el pasaje a modalidad virtual de aprendizaje obligado por la pandemia de COVID-19 incrementó la matrícula de ingreso de, fundamentalmente, estudiantes radicados en el interior del país. La crisis económica y social que acompaña la pospandemia, unida a los cambios en la orientación en relación a la educación pública, han desalentado las posibilidades de acceso y sostenimiento de la formación universitaria. De esta manera, los acontecimientos políticos y sociales se entrelazan con los proyectos universitarios, produciendo verdaderos desafíos para nuestra universidad pública, de libre acceso, autónoma y cogobernada.

4. El proyecto parental: entre la reproducción y la historicidad

Para efectos de problematizar y resignificar las trayectorias formativas y su relación con el egreso, consideramos el Proyecto parental como una herramienta metodológica privilegiada, dado que la familia es el trasmisor primario de la historia social. Se trata de abordar lo siguiente: “el hecho de analizar hasta qué punto el individuo está programado por su historia no cambia esa historia, pero sí modifica, en cambio, su relación con la historia” (De Gaulejac 2013b: 247).

La historia social se expresa en las representaciones sociales, que a su vez dan cuenta de un imaginario social situado. Los proyectos parentales reflejan el propio narcisismo de los referentes familiares quienes depositan en la próxima generación simultáneamente la tensión entre el deseo de perpetuación y la misión de realizar los deseos que ellos mismos no han podido satisfacer. El Proyecto parental re-actualiza lo vivido por las generaciones precedentes dando cuenta de las identificaciones con los modelos imaginarios que prevalecen en determinados contextos espacio-temporales.

De este modo, el encadenamiento de los deseos y las expectativas aluden a lazos sociopsíquicos en tanto procesos psicodinámicos portadores de las aspiraciones sociales y culturales. Estas expectativas pueden o no ser llevadas a cabo en función de las condiciones materiales y los modos de existencia.

Es así que el Proyecto parental concatena pasado, presente y futuro, que se proyecta en las nuevas generaciones, operando como cadenas de transmisión de la historia social y la historia familiar que cada nueva generación actualiza y re-significa. Es en este sentido que se puede afirmar que da cuenta del entramado socio-psicológico donde se articulan componentes inconscientes del narcisismo primario, junto a las identificaciones interiorizadas y las diferenciaciones que van construyendo las identidades, imbricado con un plano societal e histórico en la medida que se trata de ideales colectivos. Los proyectos están así atravesados por contradicciones más o menos antagónicas donde se debate el deseo y el temor a la reproducción de sus respectivas trayectorias (Ruiz y Weisz 2021b).

La adaptación del Proyecto parental en Proyecto socio-profesional se utiliza en el curso Referencial de Egreso, correspondiente al Ciclo de Graduación de la malla curricular de grado, en tanto ha mostrado ser una herramienta que habilita procesos de reflexividad y problematización del egreso en estudiantes que se encuentran ante la inminente obtención de la licenciatura habilitante para el ejercicio profesional.

En una sociedad que cada vez más nos lleva hacia la inmediatez y la fluidez de los vínculos, tomarnos el tiempo para pensarnos desde una compleja multiplicidad de dimensiones que nos construyen es muy valioso... como profesionales de la salud en general y de la psiquis en particular, considero fundamental que tengamos instancias donde se pongan en juego los mandatos y expectativas que nos atraviesan en tanto van a jugar un rol fundamental a la hora de ejercer como Psicólogos (Proyecto socio-profesional, estudiantes de Referencial de Egreso, 2018).

La consigna consiste en que cada estudiante divida la hoja en dos partes, donde en una se le pide que plasme a través de un dibujo o una representación gráfica lo que entiende que son las expectativas y deseos que sus referentes parentales tuvieron o tienen para con ellos. Y en la otra parte de la hoja se le indica que dibuje o exprese gráficamente las expectativas y deseos que ellos tienen sobre su propio proyecto de vida y desarrollo profesional. De este modo el dibujo evita discursos preconfigurados y nos introduce de lleno en la subjetividad.

Yo veo que se pasó de responder a los sólidos ideales de la Modernidad que reforzaba los valores evolución, progreso, estabilidad, seguridad, para ubicarse en expectativas menos seguras y más flexibles, como viajar, vivir solos, tener mascotas, cuidar plantas y no hijos... Mis padres querían para mí que siga una carrera tradicional, que fuera abogado, pero yo quise hacer psicología y sentirme bien conmigo mismo (Proyecto socio-profesional, estudiantes de Referencial de Egreso, 2019).

El análisis de la implicación (Lourau 1991) y la lectura transversal de los proyectos parentales permitió identificar claros puntos de quiebre entre los deseos parentales y los deseos propios, así como también

cierta continuidad con lo compuesto en la trama familiar, ya sea de modo explícito como implícito a través de modelos identificatorios. De este modo, a través del intercambio grupal, fue posible visualizar cómo los atravesamientos económicos, políticos, sociales, culturales y afectivos marcan y construyen subjetividad, habilitando planos de reflexión que permitieron articular conceptualización y vivencia, desarrollar el pensamiento crítico y abrir posibilidades de transformación singular y social.

El ideal de autonomía de estos tiempos nos ha hecho creer la idea de que uno puede con todo, que somos nuestros propios jefes, pero todo depende de las condiciones en las que vivimos, trabajamos y nos desarrollamos socialmente. Parece que nos estamos olvidando que es en el relacionamiento con el otro, en el vínculo con el otro, en el intercambio, donde se construyen nuestros afectos y el tipo de psicólogos que queramos ser (Proyecto socio-profesional, estudiantes de Referencial de Egreso, 2020).

La posibilidad de politizar la experiencia, habilitada a su vez por el análisis de la implicación que el despliegue de todo proyecto socio-profesional conlleva, da cuenta de las posibilidades de movimiento de todo aquello que encuentra doblado o plegado (Fernández et al. 2014). En el relato singular permite dar cuenta del vínculo que mantenemos con los mandatos familiares, con las demandas institucionales y con las expectativas sociales. Dicha posibilidad está dada por la mirada del otro con sus propias subjetividades y sus propias latencias, sus pliegues inconscientes y los múltiples atravesamientos que nos implican. El carácter multidimensional de la herramienta permite analizar distintos aspectos de lo que se despliega.

Mis padres tenían las siguientes expectativas: 1. Estabilidad e independencia económica: “hacer dinero”. 2. Matrimonio heteronormativo. 3. Maternidad. (Proyecto socio-profesional, estudiantes de Referencial de Egreso, 2022).

Esta narrativa, que se presentó en reiteradas oportunidades, da cuenta por un lado de la dimensión macro social donde el mandato capitalista se corporiza particularmente en los sectores socio-económicos medio-bajos donde la prioridad está ubicada en conseguir trabajo lo más pronto posible, quedando fuera del horizonte de lo

pensable el acceso a niveles de formación universitaria. El mandato deriva en que se prioricen aprendizajes con tránsitos formativos cortos que permitan resultados inmediatos sobre las condiciones materiales en la vida cotidiana. Con alta frecuencia en estos casos, el nivel educativo alcanzado por los referentes familiares y el entorno ha sido el de enseñanza secundaria completa e incompleta.

Cabe destacar que la Universidad de la República recibe al 80% de la población que lleva adelante estudios terciarios, está compuesta en últimos años por un 45% de estudiantes que son primera generación en acceder a estudios universitarios. De todos modos, el caso uruguayo presenta un evidente retraso relativo, siendo su tasa bruta de matriculación del 44.7%, mientras el promedio de los países de la OCDE es de 75% (Universidad de la República, 2019). Asimismo, al ser de libre acceso, ingresan personas que provienen de diferentes trayectorias de vida, la mayor parte acaba de egresar de la enseñanza media pero también la conforman egresados de otras carreras universitarias que la toman como complemento de su ejercicio profesional -provienen de magisterio, profesorado, abogacía, medicina, entre otras-, así como también adultos que desean volver a estudiar y profundizar en aspectos de la psicología humana sin intención de llevar adelante el ejercicio profesional.

El mandato de obtener un título universitario, y en particular uno vinculado a profesiones tradicionales como medicina y abogacía, tiene directa relación con el nivel socioeconómico de la familia. Donde ya son segundas o terceras generaciones de egresados universitarios, suele presentarse el deseo de que sus hijos sigan la misma profesión, mientras que en otros niveles socioeconómicos, donde se trata de la primera generación en ingresar a la universidad, no se presenta un direccionamiento claro y definido sobre el tipo de profesión a desarrollar.

Por el lado materno siempre se esperó que pudiera tener un título universitario y que sea algo que me gustara. Si bien la carrera de psicología no fue lo que más le agradaba, era un título universitario y era mi elección... En mi caso particular, mi familia desde chica me decía que tenía que estudiar una carrera y que tenía que ser independiente para que nadie me mandara; lo que fuera, no me presionaban por algo en particular... Mi entorno familiar deseaba que yo fuera abogada, que

tuviera una posición económica alta y de prestigio. Psicología no era lo que ellos esperaban, pero es una carrera universitaria, y si me recibo, decían que sería alguien en la vida (Proyecto socio-profesional, estudiantes de Referencial de Egreso, 2020).

Cuando se analiza la genealogía familiar es posible identificar la herencia cultural económica, afectiva, ideológica, y comprender cómo nos conformamos como sujetos sujetados, así como también nos permite visibilizar el proceso de construcción de historicidad, de líneas de fuga de los mandatos y las tradiciones; en definitiva, nos habla de resistencias. En las trayectorias construidas hay elecciones profesionales, políticas, amorosas, condicionadas por esta herencia familiar, y hay rupturas con el peso que tienen las demandas familiares y sociales. La técnica permite preguntarse: ¿qué se espera de mí?, ¿qué fui construyendo en base a lo que se espera de mí? y ¿qué fui construyendo en ese proceso de separación de lo que esperaban de mí? (Ruiz y Weisz 2021b). El análisis transversal permite relacionar las expectativas que se depositaron en mí, la influencia de éstas en mi propia construcción, las presiones y las creencias limitantes y las vivencias que fueron abriendo nuevos horizontes de lo posible. Los seres humanos, en tanto proyectos en constante construcción, vamos tomando decisiones y creando caminos: hay tramos de nuestra trayectoria donde prima la reproducción “qué bien se porta”, “no da problemas”, “es tranquilo”, y otros donde de modo proactivo somos portadores de negatividad, tenemos la capacidad de responder con contraestrategias (Ardoino 1997).

Finalmente, la práctica permitió pensar el fin de la formación en clave de proceso que da lugar a un nuevo comienzo: valorar el logro personal entre tanto mandato y condicionamiento, generar expectativas de ascenso social y mejora laboral, así como el desafío de asumir nuevas responsabilidades ético-políticas con la comunidad; aporta al autoconocimiento y a la reflexión sobre la propia implicación de la historia que nos ha formado y las decisiones, tanto conscientes como inconscientes, que se han tomado; nos habilita para indagar sobre el pasado, pero sobre todo para cuestionarnos cómo los mandatos del pasado pueden continuar vigentes en las decisiones que tomamos hoy; nos permite visualizarnos como parte de una historia

social que es también nuestra propia historia, así como colectivizar y desprivatizar la culpa, los sueños y las hazañas, que acaban siendo personales y colectivas. El proceso grupal permite salirse de la manera unívoca y permite pensarse como parte de la trama relacional. “Al contar detalladamente una historia se produce su deconstrucción, a la cual corresponde una reconstrucción a partir de las hipótesis que identifican las distintas determinaciones sociohistóricas que han producido esa historia” (De Gaulejac 2013c: 244).

5. Consideraciones finales

La complejidad de la formación universitaria está compuesta por múltiples dimensiones. Los avatares epocales referidos a la vivencia del tiempo, del otro distinto o la pregnancia del rol de consumidor de las lógicas manageriales instaladas en la educación, constituyen nudos problemáticos que es necesario trabajar para conseguir cambios profundos en los procesos de formación, entendidos como procesos de subjetivación. En este sentido, entendemos que los soportes metodológicos utilizados desde la perspectiva de la Sociología Clínica pueden ser una clave innovadora para repensar las propuestas pedagógicas en relación con los contenidos curriculares. Es así que consideramos necesario repensar y revisar el modelo tradicional expositivo que tiende a la reproducción bibliográfica-trasposición de conocimiento, y dar lugar a problematizar el rol de la ciencia, la academia y la producción de conocimiento en la sociedad contemporánea y en la trayectoria singular de cada estudiante y cada docente. De esta manera buscamos generar el espacio propicio para que se desplieguen las potencialidades de participación y autonomía en los sujetos que construyen la institución universitaria. En ese movimiento de reflexión y sublimación se generan posibilidades de descentramiento de las lógicas institucionales e ideales, que, reproducidos por los actores estudiantiles y docentes, constituyen modos de relacionamiento, de toma de decisiones, así como de políticas académicas que habilitan o atrapan la capacidad de pensar.

A tales efectos se ha elegido la modalidad pedagógica de taller, que orientada desde la Sociología Clínica, posibilita abarcar los objetivos formativos en consonancia con la perspectiva universitaria

latinoamericana, apuntando a generar espacios grupales de encuentro y discusión en torno a las trayectorias formativas en psicología y el escenario de inserción profesional. Creamos en el aula la oportunidad para visibilizar las tensiones que generan las dimensiones que las componen: los procesos macro sociohistóricos y político-académico; los aspectos teóricos y metodológicos y éticos; el lugar de uno y del otro en el grupo, en la institución y en la sociedad donde está inserto. En este sentido, los cursos se convierten en germinadores de ilusiones, saberes, dudas conceptuales y vivenciales, confusiones, hallazgos, angustias, frustraciones, que trabajados en el ámbito colectivo brindan la posibilidad de que cada estudiante se plantee preguntas que fortalezcan su proceso singular, aquí, ahora y con otros, promoviendo autonomía y desplegando la dimensión política de la formación.

Entendemos que desde un compromiso ético y político, y desde la praxis de la Sociología Clínica desde la perspectiva de la integralidad (Tomassino 2010) de las funciones de enseñanza, investigación, extensión y cogobierno, habilitan formas de resistencia a los altos costos psicosociales que la excelencia académica produce (Aubert y de Gaulejac 1993), que sumados a la lucha de lugares, generan significativos niveles de sufrimiento y jaquean al modelo latinoamericano de universidad. Es decir que la perspectiva de la integralidad de funciones que reivindicamos no está exenta de tensiones y disputas con otros modelos neoliberales que en estos últimos años han ido instalándose y agrietando los orientadores fundantes de nuestra universidad. La exigencia de la eficacia y la eficiencia, la competencia, la evaluación de una supuesta y metafórica carrera individual, tensionan los fundamentos de un proyecto universitario latinoamericano, plasmado en nuestra Ley Orgánica, que se fundamenta en la participación, la autonomía y el pensar en colectivo en la comunidad universitaria y en el colectivo local.

Se trata entonces de generar un análisis clínico en el sentido de darles voz a los protagonistas, una actitud de escucha tendiente a comprender e interpretar las situaciones que aparecen como conflictivas en ese colectivo (Enriquez 2011). Esta perspectiva de trabajo es inseparable de la instalación de un clima grupal en el que

la lectura de emergentes discursivos y paraverbales (Pichon-Rivière 1975c) guían la escucha socioclínica. De esta manera, el rol del docente se desliza al rol de coordinador, similar al rol que se despliega en los seminarios de investigación e implicación de la Sociología Clínica. Escuchamos conflictos ubicados en el plano de las vivencias del tiempo y del encuentro con otro que juegan la actividad de los espacios grupales, del pensar juntos, de disfrutar del proceso de la reflexión y, por lo tanto, la capacidad de crear proyectos conjuntos o alternativos. A su vez, nos ubica en un campo de reflexión que tensiona e irrumpe la lógica de la inmediatez desafiando la banalización y lo superfluo. Interpela la relación saber-poder jerarquizada y elitizada que nos aleja de una mirada holística, comprensiva y comprehensiva cualitativamente profunda y compleja (Weisz 2011). Permite, en definitiva, frente a las sociedades del rendimiento y la positividad (Han 2012), ubicarse en un posicionamiento crítico, que habilite procesos emancipatorios desde una crítica pragmática.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L.E. (2003). *La mirada cualitativa en Sociología: una aproximación interpretativa*. Fundamentos.
- Anzieu, D. (1997). *La dinámica de los grupos pequeños*. Nueva España.
- Araujo, A.M. y De Yzaguirre, F. (coord.) (2021). *Sociología Clínica: Reflexiones e investigaciones hoy*. Sapere Aude.
- Araujo, A.M. (coord.) (2011). *Sociología Clínica. Una epistemología para la acción*. Psicolibros.
- Ardoino, J. (1997). La implicación. Conferencia. UNAM.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro: tendencias, escenarios, alternativas*. Colección UDUAL.
- Aubert, N. y De Gaulejac, V. (1993). *El coste de la excelencia: ¿del caos a la lógica o de la lógica al caos?*. Ediciones Paidós.
- Castoriadis, C. (1990). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Corcuff, Ph. (2015). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Siglo XXI.

- Curbelo, L., Cabrera, C. y Weisz, C.B. (2022). La enseñanza de la pedagogía y la psicología en la formación de docentes de primera infancia: encuentros y desencuentros con las prácticas preprofesionales. En Francisco Guzmán M. et al. (coord). *Reflexiones en torno a la formación docente. Aportes desde América Latina*. Arandú, pp. 138-164.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Del Nuevo Extremo.
- Enriquez, E. (2009). *Educación y Formación. Aportes desde una teoría de la institución y las organizaciones*. En *Documentos de formación de formadores*. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, pp. 3-15.
- Enriquez, E. (2011). El análisis clínico en Ciencias Humanas. En Araujo, A.M. (coord.) *Sociología Clínica. Una epistemología para la acción*. Psicolibros, pp. 37-48.
- Enriquez, E. (2022). *Análisis e intervención en procesos relacionales e institucionales*. Colección Sociología Clínica, Sapere Aude.
- Fernández, A.M. (comp.) (1999). *Instituciones estalladas*. Facultad de Psicología UBA.
- Fernández, A.M. (2014). “La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de subjetividad”, *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, (7) pp. 5-20.
- Garcé, A. y Yaffé, J. (2014). *La era progresista: hacia un nuevo modelo de desarrollo*. Fin de Siglo.
- González, F. (1986). Acerca de una novela institucional universitaria construida entre renglones. *Revista Renglones*, 6, pp 54-61.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de La Torre.
- Loureau, R. (1991). Implicación y sobreimplicación, *Encuentro La dimensión institucional de las prácticas sociales*. Asociación Civil El Espacio Institucional, pp 1-8.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Masse, V. (2012). Significados que el investigador le otorga a la investigación universitaria. Tesis de maestría. Universidad de la República s/p.
- Masse, V. (2016). Dimensión grupal, hipermodernidad y academia, *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad* 6 (2), pp. 84-104.

- Masse, V. y Montañez, S. (2019). Escucha socioclínica en la formación de grado de la Facultad de Psicología UdelaR. En Araujo, A.M. (coord.) *Sociología Clínica desde el Sur. Teoría y Praxis*. Psicolibros, pp. 41-57.
- Pavlovsky, E. (1975). *Clínica grupal I*. Ediciones Búsqueda.
- Pichon-Rivière, E. (1975). *El Proceso Grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva visión.
- Rhéaume, J. (2011). Dimensiones epistemológicas en la relación entre teoría y práctica. En Araujo, A.M. (coord.) *Sociología Clínica. Una epistemología para la acción*. Psicolibros, pp. 57-66.
- Ruiz, M. (2022). La experiencia de enseñanza de los docentes universitarios en el contexto social e institucional actual. Informe final. Proyecto PIMCEU. CSIC-CSE 2020 - 2022.
- Ruiz, M. y Weisz, C.B. (2021). La construcción intergeneracional del sentido de la educación en Uruguay. En Araujo, A.M. y De Yzaguirre, F. (coord.) *Sociología Clínica: Reflexiones e investigaciones hoy*. Sapere Aude, pp. 29-54.
- Universidad de la República (1959) Carta Orgánica de la Universidad de la República. Ley 12.549 de 16/X/1958 - D.O. 29/X/1958 [Consulta: marzo de 2023].
- Universidad de la República (2019). El desarrollo de la enseñanza de grado. <https://udelar.edu.uy/portal/el-desarrollo-de-la-ensenanza-de-grado/> [Consulta: febrero de 2023].
- Tomassino, H. (2010). *Generalización de las prácticas integrales*, Montevideo, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. http://psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino_practicas_integrales.pdf [Consulta: marzo 2023].
- Weisz, C.B. (2017). La Representación Social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Revista CES Psicología* (1) 10 *Revista Científica Universidad CES* <https://doi.org/10.21615/cesp.10.1.7>. [Consulta: diciembre 2022].
- Weisz, C.B. (2011). Sociología Clínica. ¿Un desafío a la visión Hipermóderna?. En Araujo, A.M. (coord.) *Sociología Clínica. Una epistemología para la acción*, Psicolibros, pp. 117-126.

Sobre Los Autores

Clara Betty Weisz, Doctor en Sociología, es Profesora Titular en la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Virginia Masse, Maestría en Psicología y Educación, es Profesora en la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Clara Betty y Virginia están especializados en sociología clínica, métodos y fundamentos en psicología.

Creative Commons License terms: You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. You may not use the material for commercial purpose.