

# Lo comunitario: controversias del término en boca de sus actores

## The community: controversies of the term on its actors voices

Andrés Granese

Autor referente: andresgranese@psico.edu.uy

Universidad de la República (Uruguay)

### Historia editorial

Recibido: 26/01/2016

Aceptado: 26/05/2016

### RESUMEN

El artículo presenta uno de los resultados de la Tesis de Maestría "La invención en la práctica del Maestro Comunitario". Metodológicamente se realizó una etnografía en una escuela pública de Montevideo durante 2013 con un equipo de Maestros Comunitarios (MC). Se percibió la ambigüedad de términos como "comunidad" y "comunitario". Fue guía de la investigación comprender qué cosas implica eso que llaman "lo comunitario" o "el comunitario". Se encontró que el término refiere a

situaciones para las cuales no están preparados ni en tanto MC ni la escuela como institución. A través del concepto de acontecimiento de Deleuze nos preguntamos cómo se encarna el acontecimiento de "lo/el comunitario", visualizando la respuesta en el proceso etnográfico vivido por el investigador y las experiencias de los MC, así como también la de otros trabajadores del barrio donde se desarrolló la investigación.

**Palabras clave:** Acontecimiento; Invención; Programa Maestros Comunitarios.

### ABSTRACT

This article presents results of the Master Thesis "La invención en la práctica del Maestro Comunitario". The methodology consisted of a ethnography made from a public school of Montevideo over 2013 with a team of "community teachers" (Maestras

Comunitarias). We perceived the ambiguity of them as "community" and "community staff". The research guide was to understand with mean that they call "the community" and how they work with it. We found that the term refers a different situations for which

they're not prepared, not they as Community teacher or the School as institution. Through Deleuze's concept of event we ask ourselves how is this embodied the event of "the communitary", by viewing the answer in

the ethnography process lived for the researcher and the teacher's experience, as well of the others workers from the neighbourhood where the research was performed.

**Keywords:** Event; Invention; Community teachers.

**E**l último número de la Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad fue un Monográfico titulado "Trazos para una Psicología Comunitaria del Siglo XXI". El foco de interés fueron los problemas actuales de la Psicología Comunitaria. Los dieciséis artículos que presenta el volumen abordan problemas empíricos (Blanco, 2015; Fulladosa, 2015; Osorio, 2015), técnicos (Barrault, 2015; Marotta, 2015; Velázquez, Rivera, & Custodio, 2015), metodológico y teóricos (Hal Burton & Kagan, 2015; López, 2015; Morais, Moura, & Lima, 2015; Ortiz, 2015; Pérez, 2015; Rozas, 2015; Wiesenfeld, 2015) de la disciplina, siendo recurrente la problematización sobre el término "comunidad", en tanto concepto y en tanto campo de trabajo.

El presente artículo también toma como eje de discusión tal concepto a partir de un proceso de investigación etnográfica. Lo hace desde su enunciación en el campo: "lo comunitario" y/o "el comunitario". La perspectiva del análisis no es el de la Psicología Comunitaria, sino los aportes fundamentalmente de Deleuze y Guattari, caros al campo de la Psicología Social Rioplatense.

Pero más allá de esta perspectiva que es pertinente enunciar, lo compartido con mucho de los autores del monográfico referido es el campo de trabajo, ese que en un sentido amplio podemos nominar "la comunidad", cuyos actores y problemas desafían a nuestras disciplinas en la construcción conceptual, de intervenciones, investigaciones, Extensión Universitaria, etc.

En el marco de la Maestría en Psicología Social de la Facultad de Psicología (UdelaR) se inscriben los resultados de Tesis aquí presentados y que considero, pueden aportar

a la discusión que ha reabierto el quinto volumen de la Revista. El aporte, dada la naturaleza epistemológica del trabajo, más que buscar hacer una relectura del concepto *comunidad* intenta mostrar la dimensión de acontecimiento que hay en el mismo y sus usos en un territorio específico. Pretendemos pasar del concepto al acontecimiento de “lo/el comunitario”.

“La invención en la práctica del Maestro Comunitario” pretende indagar cómo construyen diariamente su trabajo los MC de una escuela pública de Montevideo y la producción de subjetividad que conlleva.

Dado que la invención (Simondon, 2013), es inseparable del acontecimiento (Deleuze, 1989, 2005), la metodología empleada fue una etnografía, ya que la misma nos permite estar presentes en el momento mismo en que los acontecimientos irrumpen, produciendo en el mismo instante a las personas que los encarnan.

### **1. El Programa Maestros Comunitarios (PMC)<sup>1</sup>**

El PMC es una política educativa del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) que parte de un supuesto básico: la escuela por sí sola no puede garantizar el éxito escolar de los niños, sino que precisa del apoyo fundamental de la familia para lograrlo.

Focalizado en los quintiles 1 y 2 de la sociedad el PMC trabaja en un doble objetivo: 1- Fortalecer el lazo Escuela – Familia – Comunidad y 2- Restituir el deseo de aprender de los niños. Así lo referencia la coordinación del Programa en la presentación del mismo en el sitio web institucional del CEIP:

Un Programa que marca un antes y un después, en las escuelas que tienen Maestros Comunitarios, propiciando desafíos en la mejora de la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos. Que tiene la convicción de que lo que se necesita en primer lugar para mejorar los mismos, es mejorar los vínculos de la escuela con las familias y encontrar

pedagógica y didácticamente los caminos para que nuestros niños tengan el deseo de aprender perdido por muchas causas (Ramos & Noguez, 2013).

Para lograr esto emplea cinco líneas de trabajo:

- a. Integración. Trabajo en pequeños grupos dirigido a los niños con dificultades de integración al grupo de aula.
- b. Aceleración. Aborda problemas de extraedad. Trabajo diferenciado con el niño afín de lograr, en menor tiempo, los conocimientos necesarios para que pueda ascender de ciclo.
- c. Talleres de Padres. Dirigida a los padres de los niños que concurren al PMC. Busca un mayor vínculo entre la escuela y las familias.
- d. Alfabetización en Hogares. Consiste en elaborar un proyecto de trabajo en el hogar del niño junto a su adulto referente. Busca que el adulto visualice su capacidad de enseñar y de acompañar la educación del niño.
- e. Transición educativa. Acompaña el pasaje a Secundaria de los niños que finalizan Primaria y corren riesgo de abandonar el nuevo grado académico.

Alcance del PMC: en 2005 comenzó realizándose en 255 escuelas, con 437 maestros atendiendo a 9292 niños en todo el país. En 2010 se extendió a 337 escuelas, 554 maestros y 18000 niños (InFamilia, Ministerio de Desarrollo Social, s. f.).

El gobierno valora el éxito del Programa en tanto que atiende niños que, dadas sus características demográficas, tienen una alta probabilidad de repetición y en el marco del PMC el 74,4 % de los niños aprobaron su ciclo en 2005, aumentando a un 85,2 % en 2012 (Ramos, 2013, p. 4).

## **2. Acontecimiento e invención**

Gilles Deleuze desarrolla la noción de acontecimiento en *El pliegue* (1989). Desde Leibniz, piensa el universo como una línea infinita. Éste infinito se actualizará en el

alma y se realizará en el cuerpo, a esto lo llamaré pliegue y lo plegado será el acontecimiento.

Tres puntos componen al pliegue además de los infinitos ordinarios de la línea: la inflexión, el punto de vista y la inclusión. El primero produce la curvatura de la línea, el pliegue, a partir de la cual se siguen los puntos ordinarios hasta una nueva inflexión (p. 14). Las líneas perpendiculares a la tangente producen el *punto de vista* que será ocupado por el sujeto. Desde aquí el sujeto envolverá al pliegue, este será el *punto de inclusión*. El sujeto está lleno de pliegues.

Todo punto de inflexión es acontecimental, y nos abre a la virtualidad y posibilidad infinita de sus puntos de vista. Cada sujeto prehende el acontecimiento según el punto de vista que ocupa. Por esto es que Leibniz dice que cada mónada contiene la totalidad del mundo (lo infinito del acontecimiento) pero solo expresa una pequeña porción clara y distinta.

La instancia moral del sujeto será ampliar al máximo posible su zona clara y distinta, abriendo las posibilidades infinitas de cada acontecimiento.

“Lo/el comunitario” no es un acontecimiento obvio, indagar en las producciones del mismo ha sido el objetivo de la Tesis. Pues las MC lejos de tener una tarea delineada a priori, se constituyen como tales a partir de este acontecimiento, inventándose así mismas y a su trabajo. Veamos entonces el concepto de invención de Gillbert Simondón.

Inventamos el acontecimiento que nos inventa, dado que todo acontecimiento es singular y que no somos más que los acontecimientos que vivimos. Pensando la invención, Simondon se pregunta cómo se produce la imagen mental (2013). Entiende la imagen mental en un sentido amplio: recuerdo, idea, pensamiento, afecto, símbolo. Y plantea cuatro momentos en la formación de la misma:

[...] en su nacimiento, la imagen es un haz de tendencias motrices, anticipación a largo plazo de la experiencia del objeto; en el curso de la interacción entre el organismo y el

medio, se convierte en sistema de recolección de las señales incidentes y permite a la actividad perceptivo-motriz ejercerse según un modo progresivo. Finalmente cuando el sujeto es separado nuevamente del objeto, la imagen, enriquecida con aportes cognitivos e integrando la resonancia afectivo-emotiva de la experiencia, se convierte en símbolo. Del universo de símbolos interiormente organizado, que tiende a la saturación, puede surgir la invención que es la puesta en funcionamiento de un sistema dimensional más potente, capaz de integrar más imágenes completas según el modo de la compatibilidad sinérgica. Tras la invención, cuarta fase del devenir de las imágenes, el ciclo recomienza, por una nueva anticipación del encuentro con el objeto, que puede ser su producción. (Simondon 2013, p. 9-10).

La imaginación es el proceso de organización de las imágenes mentales y la invención es la reorganización del universo de las imágenes a partir de una saturación de los contenidos previos: “La invención sería un renacimiento del ciclo de las imágenes, que permite abordar el medio con nuevas anticipaciones de donde saldrán adaptaciones que no habrían sido posibles con las anticipaciones primitivas, y luego una nueva sistemática interna y simbólica” (Simondon, 2013, p. 26).

Cada acontecimiento vivido es el punto de partida para un nuevo desfazaje en el entramado de las imágenes mentales, abriéndose una nueva reestructuración. Se pretende mostrar el despliegue de los elementos que entran en juego en el trabajo de los MC y que se conjugan en los acontecimientos que los inventan al tiempo que inventa el medio en el que trabajan y el acto pedagógico singular que realizan.

El acontecimiento, no es separable del sujeto que lo encarna, éste es inventado por el aquel. No podemos entendernos por fuera de los acontecimientos que vivimos, pero, al unísono, el sujeto inventa el propio acontecimiento. ¿Qué maestros inventa “lo/el comunitario” en esta labor y qué labor inventan estos maestros en “lo/el comunitario”? Y finalmente ¿en qué deviene “lo/el comunitario” a partir de la labor de estos MC?

### 3. La etnografía

Esta investigación surge luego de cuatro años de trabajo de Extensión Universitaria con la escuela y los maestros que participan de la misma. La formulación del problema de investigación emerge esta experiencia de trabajo, indicando cómo, cuándo, con quién y en dónde investigar.

La permanencia en el campo fue desde el 4 de abril de 2013 hasta el 15 de diciembre de ese mismo año, concurriendo a la escuela de lunes a viernes desde las 8 a.m. hasta las 12 p.m.

Se acompañó a los MC durante toda su jornada laboral, participando de sus espacios de trabajo, previo permiso de los terceros implicados: escuela, barrio (merenderos y teatros barriales), las casas de los niños, las redes barriales de las que participan (Nodo Comunitario, Nodo Familia, Nodo Educativo, talleres con la Policlínica del barrio), reuniones que se mantenían a nivel de Primaria y actividades a nivel gremial (Asambleas Técnico Docente, marchas y movilizaciones sindicales).

Al final del trabajo el diario de campo estaba compuesto por dos cuadernos llenos de apuntes, más de doscientas fotografías y varias horas de audios y videos.

La primer diagramación problemática del trabajo llegó finalizando el primer semestre. Se distinguieron tres dimensiones de análisis con sus respectivos caminos técnico-metodológicos: la dimensión gubernamental, que implicó una extensa revisión documental; la historia del PMC en el barrio y la escuela, que implicó la realización de entrevistas en profundidad a informantes calificados sugeridos por los propios MC; y el análisis de las prácticas cotidianas, emergente de la presencia etnográfica en el campo.

Además de esta estructura de análisis, se produjo una deriva en la investigación: participando del Nodo Maestros Comunitarios de la zona donde está anclada la escuela, surgió la oportunidad de escribir un artículo junto a nueve MC (incluyendo los protagonistas de la investigación). El Nodo Comunitario es un espacio que nuclea a

MC de varias escuelas cercanas. Allí tienen la tarea de reflexionar sobre sus prácticas y planificar tareas conjuntas. En el mes de agosto, surge la invitación de parte de la coordinación del PMC de presentar artículos para la revista “Hacer escuela entre todos” de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Esto produjo el deseo de algunos de los MC del Nodo de enunciar ciertas prácticas que realizan y sienten que no son valoradas por la coordinación del PMC como espacios específicos de trabajo: el trabajo en redes y “el seguimiento”. Al no estar legitimadas desde la Coordinación, estas actividades, que existen por la vía de los hechos y que los MC fundamentan como prioritarias en su labor, no pueden realizarse sin alterar las otras actividades del Programa.

En instancias semanales de 4 horas se escribió un artículo que llevó por título “Lo no dicho de lo dicho”, escrito por nueve MC y por el investigador, cuya función, en tal proceso, fue “coordinar” los encuentros. De modo improvisado, se generó un “dispositivo de escritura” que al cabo de poco más de un mes produjo el mencionado artículo, el cual fue publicado en la revista.

En este proceso aparece la extrañeza frente a los términos “el comunitario” y “lo comunitario”. Tanto los MC como otros actores de la escuela hacían referencia al mismo con mucha ambigüedad. A las tres dimensiones mencionadas anteriormente, se agrega la pregunta por aquello con lo que trabajan: el/lo comunitario.

Por debajo del uso coloquial y cotidiano del término, se encuentra un enorme mundo de situaciones complejas, difíciles de pensar y que afectan profundamente a los MC y a la escuela en su conjunto (institución, equipo docente, niños y familias). Ser MC es encarnar el acontecimiento de lo/el comunitario.

## La escuela de noche

En pleno extrañamiento (Álvarez Pedrosián, 2011) frente a lo/el comunitario, el cuento *La escuela de noche* del escritor argentino Julio Cortázar (1983) viene al auxilio.

El cuento recoge la historia de dos adolescentes que deciden ingresar a su escuela un sábado a la noche. Encuentran allí una fiesta extravagante que involucra a docentes, dirección y compañeros. Prontamente perciben que aquello es algo más que una fiesta. Hay escenas de violencia y abuso, hay sometidos y sometedores, etc.

Todo el cuento funciona como una gran metáfora sobre las dictaduras latinoamericanas de los años 70, pero ubicando la historia en los años 30, década en que concurrieron a la escuela quienes luego encabezaron los procesos dictatoriales. Sobre el final el narrador es explícito en referirse a la escuela de día, esa escuela conocida, como un velo para ocultar lo verdaderamente importante: aquello que sucede en *la escuela de noche*.

Ésta idea del cuento, donde *la escuela de día* es solo una forma que oculta las verdaderas fuerzas que la habitan, aquellas de *la escuela de noche*, nos condujo a Deleuze, en su referencia sobre la noción de diagrama (1987, 2007), cuya propuesta, más que describir las formas es sumergirse en las fuerzas que las producen.

El diagrama es el mapa de las relaciones de fuerzas, mapa de densidad, de intensidad [...]

La máquina abstracta es como la causa de los agenciamientos concretos que efectúan las relaciones; y esas relaciones de fuerza se sitúan <no encima>, sino en el propio tejido de los agenciamientos que producen. (1987, p. 63).

Lo importante de la noción de diagrama es que habilita la pregunta por cómo se diagraman, cómo entran en conexión las distintas fuerzas que son parte de un territorio para producir las formas que podemos observar. Lo que muestra el cuento de Cortázar es que la escuela, tal como la imaginamos, es solo una forma que cobran las fuerzas de una época. Estas fuerzas que marca el autor son la sumisión, el autoritarismo, la acriticidad, la violencia institucional, la impunidad, entre otras. Más

allá de los contenidos que trabaja una escuela, lo verdaderamente importante son las fuerzas que se mueven a través de ellos para producir determinado tipo de sujeto histórico. Esto es lo que plantea el cuento, y de este modo intenté pensar lo/el comunitario: ¿cómo resulta el encuentro entre la escuela y las fuerzas de lo/el comunitario?.

Lo/el comunitario, cuando llega a la boca de quienes lo nombran abre un campo de fuerzas polisémico y para nada obvio. Es un concepto muy querido para cierta impronta pedagógica, también para la psicología de raigambre latinoamericana; pero es también un dispositivo de intervención estatal, sea desde un énfasis educativo como el PMC, sea desde las diversas intervenciones gubernamentales que los equipos de proximidad del Estado realizan; pero lo/el comunitario, en boca de sus actores es también un modo de nominar una tarea, es también un sinónimo de calle, de familia, de barrio, es decir, de todo aquello que está por fuera del recinto escolar; pero lo/el comunitario es sobre todo un acontecimiento. Es el acontecimiento que pliega todas estas polisemias de lo/el comunitario.

Más allá de sus formas explícitas, lo/el comunitario son fuerzas, muchas de las cuales resultan invisibles para sus actores, muchas son invisibilizadas por los propios dispositivos desde los que se interviene, pero todas habitan el espacio escolar, todas producen dentro y fuera del mismo. Son los MC quienes trabajan con ellas, es en este marco de fuerzas donde se produce la invención.

### **Lo comunitario**

A su trabajo, los MC y sus colegas de Aula, las autoridades del PMC y ANEP, lo refieren como “el comunitario”; a ellos se los llama “los comunitarios”; a los niños que con ellas trabajan son “los niños del comunitario”; el bolso en el que llevan los materiales de trabajo es “el bolsito del comunitario”.

Da la sensación que del binomio “maestro comunitario” un término se ha perdido. ¿Cuándo se es “comunitario” ya no se es maestro? ¿Con qué trabaja un maestro y con qué trabaja un “comunitario”?

Los antecedentes de esta investigación (Cambón, 2011; Grassi, 2013) toman comunidad en un sentido acorde con los postulados tradicionales de la Psicología Comunitaria y, también, al igual que lo hace la literatura institucional del PMC, como sinónimo de todo aquello que está fuera de la escuela (familia, barrio, calle, etc.), a eso exterior lo llaman “la comunidad” y también “lo comunitario”.

Sin embargo el camino de la tesis fue mostrando que en boca de los actores de la investigación el término cobra nuevos matices. Seguir su multiplicidad fue el elemento clave para comprender más finamente las invenciones cotidianas de estas prácticas. Y es, quizá, el principal aporte problemático que el presente artículo pueda brindar a la discusión sobre el concepto en continuidad con el último número de la Revista.

Debemos pensar el PMC y el Aula como dispositivos (Deleuze, Dreyfus, Frank, & Miller, 1999). Cuando hablamos de visibilidad y de invisibles, de las fuerzas invisibles que habitan el aula, no hacemos referencia a ningún sujeto en particular, sino que son los dispositivos los que hacen ver y hablar, pensar y hacer.

Deleuze refiere a las cuatro dimensiones del dispositivo: curvas de luz y enunciabilidad y líneas de fuerzas y de subjetivación (Deleuze et al., p. 155-156).

Las primeras distribuyen la luz del dispositivo sobre las cosas. Éstas no preexisten, sino que es la propia visibilidad que otorga el dispositivo la que produce contornos específicos y distinguibles. Las curvas de enunciabilidad crean los regímenes de enunciación a través de los cuales las cosas pueden ser nombradas. Es lo pensable del dispositivo: hablar de “comunidad” en la educación, implica necesariamente el atravesamiento contextual en el acto pedagógico. Las líneas de fuerzas distribuyen las relaciones de poder, las condiciones del ejercicio del mismo. Las líneas de subjetivación son las que abren la posibilidad de transformación de todo dispositivo.

Delinean los sujetos, aunque estos son necesariamente irreductibles a las otras líneas, por tanto, toda subjetivación es diferencia y fuga, siendo condición de posibilidad de toda invención.

Es el dispositivo el que produce las condiciones de visibilidad y enunciación. Veámoslo en un ejemplo del campo.

Se analiza un documento que elabora una Maestra de Aula para derivar a un niño a un técnico especializado del barrio: en ese documento vemos los niveles de descripción del problema centrados en el niño: “‘Acepta límites con dificultad, inquieto, agresivo y acostumbrado a hacer su voluntad’. ‘Rechazado por el grupo porque pega’. ‘Habitualmente se distrae y molesta’” (Informe de Maestra Itinerante Anónimo, 2006).

En este ejemplo vemos lo que ve el aula. El aula trabaja con el niño. Lo que puede ver son las virtudes o complicaciones del aprendizaje del niño en el aula.

El próximo informe llamado “Zona de influencia de la escuela”, elaborado por los MC, se aprecian otras dimensiones que el dispositivo PMC permite ver:

Punta de Rieles fue fundada hace más de 85 años. Fue un barrio originariamente de trabajadores fabriles y quinteros – bodegueros. El cierre de las industrias de la zona y la llegada de gente empobrecida ha cambiado contundentemente la configuración barrial. Los nuevos pobladores son mayoritariamente del interior y de la Ciudad Vieja y Centro de Montevideo que se han visto “expulsados” por faltas de recursos o garantías para alquilar. Llegan así a los asentamientos como medida provisoria y después se les hace sumamente difícil salir de estos.

La situación económica general se ha venido deteriorando progresivamente en los últimos años. Si bien es una zona donde conviven varios sectores sociales, cada vez se ha empobrecido más porque continuamente se forman nuevos barrios carenciados dentro del barrio. En esta zona conviven, dependiendo del barrio, trabajadores, desempleados, empresarios y hurgadores. Existen casas de construcción tradicional de buenas terminaciones, así como ranchos de lata y pisos de tierra. Es de destacar que gran parte de la población escolar habita en viviendas de materiales reciclados (chapas, palos, bloques),

con una infraestructura muy precaria, con espacios muy reducidos (en la mayoría de los casos una familia al frente y otra hacia atrás) y situaciones de hacinamiento. Muchas de ellas no cuentan con agua corriente, tampoco tienen un sistema de saneamiento; algunas de ellas poseen cámara séptica, otras no. (Maestras Comunitarias, 2013, p. 2).

El saber es distinto (sin caer en valoraciones de mejor o peor) porque el dispositivo lo es. El MC tiene que ver “la comunidad” en un problema educativo. Es un saber diferente.

Los MC trabajan con una población estadísticamente en riesgo de fracaso escolar (extraedad y abandono educativo). Solo hay PMC en las escuelas de barrios cuya población ocupa los quintiles 1 y 2 de la sociedad. Sin embargo, los MC no trabajan con estadísticas, ellos trabajan con la enorme diversidad de problemas de cada familia, vinculados a estos niveles de pobreza, y que se acumulan para generar el mencionado riesgo de fracaso escolar.

Vulneración de Derechos básicos, desempleo, déficit habitacional, situación de calle, violencia, abuso, discapacidad, desnutrición, cárcel, inundaciones de hogares y barrios, consumo problemático de drogas. Mayoritariamente, varios de estos elementos en una misma familia.

Todas estas situaciones componen a los niños que concurren al aula, la cual, en tanto dispositivo, no puede trabajar con ellas. Vale aclarar nuevamente: no quiere decir que maestros de aula particulares no lo hagan, pero el dispositivo en sí es el que no está preparado para trabajar con estas fuerzas que, invisibles, ingresan diariamente al aula. Visualizar como un trabajo propio de la educación las tareas que desarrolla el MC es algo que no es sencillo. Aquello que estorba la tarea tradicional del maestro ahora es parte de su abordaje pedagógico.

Descubrir aquello que forma parte de la vida de los niños es un cambio profundo en la *estructura* del maestro, así lo refieren:

“Puede haber un poco de eso, lo que pasa es que la estructura del maestro, el maestro es el que enseña, el que se para a dar una clase, una tiza y enseña matemática, lengua, está esa idea muy fuerte marcada en nosotros; que tiene una idea de educación también muy fuerte marcada, entonces... entender que esto otro también es parte de, es difícil, para todos, me incluyo. [...] Que uno mismo se coloque, a mí en lo personal me costó muchísimo, no sé si a todos... es romper con la estructura, eso sí, sin duda... y aceptar que estás haciendo una tarea educativa desde ese lugar, el lugar de la comunidad”. (Anónimo, Comunicación personal, 30/03/2014).

Comienza la invención de un acto pedagógico, de un nuevo niño, llamado “el niño del comunitario”, y es la invención de los propios MC y del dispositivo como tal. ¿Cómo ser maestro trabajando con “lo/el comunitario”? En este marco donde son desafiadas las imágenes de niñez, familia y comunidad, es donde los MC producen su invención.

Y toda invención es caída de una imagen, en palabras de Simondon:

Este universo donde los movimientos, ligados a estructuras exógenas, se ha convertido en fuerzas y energías en estado de suspenso según el modo potencial, es una organización analógica de símbolos; cuando está saturado, no pudiendo ya acoger experiencia nueva, el sujeto debe modificar su estructura para encontrar dimensiones de organización más vastas, más “potentes”, capaces de superar las incompatibilidades experimentadas. El fracaso del cambio de estructura del universo de los símbolos se manifiesta en modalidades patológicas cuando la invención, como cambio de nivel, no puede producirse y desarrollar un nuevo ciclo (2013, p. 28).

No solo para los MC es difícil delinear la tarea con éstas fuerzas que componen su quehacer, también lo es para la escuela como institución. Veamos otra situación de campo, rica en elementos de análisis con respecto a la invención en la práctica de los MC. Veamos una Nota de Campo de Granese (10 de junio de 2013):

Diálogo en la calle con las MC: MC de la mañana y la tarde se reunieron con la Directora, un técnico externo a la escuela y la mamá de una niña. El técnico pedía que los MC trabajaran con la niña pues ésta tiene una enfermedad por la cual requiere ir a escuela especial, pero

allí no la toman por cupos. La Directora le pide a los MC que tomen la situación, Los MC de la mañana se niegan dado que no están preparados para trabajar con una situación tan compleja, que no ingresa en el perfil del PMC. Sin embargo los MC de la tarde dicen que sí. Los MC de la mañana sienten que quedan mal parados.

En esta situación se aprecian varios elementos que complejizan el trabajo de los MC. Tres contingencias se suman: una niña con discapacidad, una escuela especial sin cupos y un técnico que busca recursos. Se agrega que la dirección escolar no define la competencia o no de la escuela para hacerse cargo de la situación, pasando la decisión a los MC. Aparece la plasticidad de un rol que, a pesar de lo estipulado, queda librado a la sensación de saberse capaz o no para asumir determinadas tareas, con los juegos de lealtades, apoyos y complicidades que se instalan a la hora de aceptar o no tomar una situación (esta del ejemplo o cualquier otra).

En este ejemplo, los MC de la mañana dicen “no”. En otra situación, también de discapacidad (aunque física, no intelectual) son los propios MC quienes, saltándose el protocolo de derivación previsto, deciden trabajar con un niño que no podía concurrir a la escuela y enfrentaba una difícil enfermedad.

Lo/el comunitario es ambiguo y, por tanto, el trabajo desde lo/el comunitario se define en cada instante, en cada decisión que se toma. ¿Es parte del MC y de la escuela trabajar con aquella niña y con este otro niño? El trabajo del PMC se inventa ante cada circunstancia. Veamos otra Nota de campo, Granese (31 de julio de 2013):

Recreo en la escuela: Un padre llegó a la escuela diciendo que iba a matar a M, un niño de x año, porque su hija, compañera de éste, dijo que la había tocado. G, la maestra de aula, le pregunta a M qué había pasado. M dice que él no fue, que fue A. G le pide a los MC que hagan algo.

“Que hagan algo”, así de inespecífico, ¿hacer qué cosa? ¿y por qué el pedido recae sobre los MC? Lo/el comunitario ha sido una fuerza presente y operando en el aula, sin embargo invisibilizada por ésta. Invisibles pero insistentes, éstas fuerzas requerían

de un dispositivo que pudiese verlas y trabajar con ellas. Aquello que estorbaba en el aula y producía el fracaso escolar ahora es material de intervención pedagógica y se lo llama lo/el comunitario. Los MC echan un vistazo sobre esa fuerza y lo que encuentran es una *caja de pandora* de la cual, cada vez, puede emerger un nuevo *mal*. Veamos qué conlleva trabajar con esta fuerza.

### **Encarnar lo/el Comunitario**

Encarnar 1: cuando escribimos el artículo “Lo no dicho de lo dicho” en el Nodo Comunitario del barrio, una de las principales intenciones de los MC era no caer en cierto “romanticismo” que aparece cuando se habla de su trabajo. Piensan y bromean con audiovisuales y artículos donde los MC aparecen como “héroes” en una tarea por demás satisfactoria. Quieren reivindicar que cada logro mostrado por las autoridades esconde una difícil, trabajosa, y por momentos dolorosa, tarea.

Encarnar 2: otro equipo que trabaja con lo/el comunitario es Aulas Comunitarias, lo hace con adolescentes que han desertado en el pasaje de Primaria a Secundaria, con el objetivo de reinsertarlos en el sistema educativo. Con este equipo nos reuníamos quincenalmente en el Nodo Educativo del barrio. En uno de los encuentros comentan, con tristeza y frustración, que les han vuelto a robar materiales de trabajo durante la noche. Dicen que “cada día llegamos sin saber qué nos va a faltar”. Acusan de esto a algunos adolescentes del barrio. En este acto, a su vez, despliegan gran parte de la impotencia que sienten por la soledad institucional de su trabajo, los límites propios de su tarea frente a adolescentes cuyos problemas trascienden las posibilidades ejecutivas del equipo. Deslizan una gran carga de resignación: “yo antes intentaba hacer cosas, ahora trabajo con lo que hay”.

Encarnar 3: en la primer reunión del trabajo de campo con los MC, me advierten que durante el primer año de trabajo se sufre alguna enfermedad debido al impacto emocional de la tarea. Posteriormente, así lo recuerdan en la entrevista realizada:

“Y bueno, el primer año costó mucho porque nos enfrentábamos a muchísimas realidades, y veníamos con B muchas veces contentas, muchas veces desoladas y otras veces absolutamente tristes con lo que nos pasaba, llorábamos en la dirección, D nos contenía: 'bueno, ustedes tienen que aprender a separar el trabajo en el barrio y lo que es personal'. Claro, era muy difícil. Era un choque de realidades tan grande... y no teníamos apoyo de nadie, en aquella época no había nadie que nos pudiera hablar y decir... Ese fue el primer año. En ese primer año, siempre cuento, B se agarró un estafilococo dorado por la baja de defensas que hicimos, porque la parte anímica nos había destrozado, y yo me agarré una infección respiratoria que me duró un mes y me cimbraban las contracturas, si no me daban intravenosas yo no me recuperaba de eso. Y B estuvo 7 mese con un estafilococo dorado porque no le podían drenar, no le podían hacer nada, pero claro, el bicho estaba ahí”. (Anónimo, Comunicación personal, 30/03/2014).

Encarnar 4: Otro MC recuerda el trabajo de Extensión que se realizó desde Facultad de Psicología, coincidente con su primer año como MC, donde se atendió la angustia que le producía el encuentro con estas familias:

“La primera sensación cuando yo llegué al barrio fue 'están en la nada' es como llegar a un rinconcito donde nadie los conoce, no sé si hay gente que sabe que existe esto, que viven así, esa sensación de abandono, de soledad, que al principio lo sentí así”. (Anónimo, Comunicación personal, 30/03/2014).

Encarnar 5: En tanto investigador, no dejé de encontrar estas sensaciones afectivas y de salud, recordando aquella advertencia “el primer año del comunitario te enfermás”. En primera persona, tal cual está escrito el diario de campo, presentamos una Nota de campo de aquellos primero tiempos; Granese (06 de mayo de 2013):

Asentamiento La Chancha: hay gran distancia desde la escuela a las casas. Calles de tierra se vuelven de barro con la lluvia. Esto y las condiciones en que viven los niños, me hace

sentir que es “un verdadero milagro” que concurren diariamente a la escuela. La casa que más me impactó fue la de los B, viven en La Chancha, lejos de la escuela. Llovió durante varios días, hacía dos que el sol había vuelto a salir. Las calles, de tierra y pedregullo, no tenían barro y se las podía transitar tranquilamente. Sin embargo, La Chancha está ubicado en un lugar bajo, empozado. El agua allí se acumula y tarda mucho en secar, empantanando las callecitas. Había que pisar con cuidado sobre tabloncillos dispuestos por los vecinos tapando el lodo. Llegamos a la casa donde vive una madre con sus 9 hijos. Es un rancho de chapa y cartón. Golpeamos las manos, esperamos, una niña asomó por una ventana. Le preguntamos si estaba su mamá y nos respondió que sí. Seguimos esperando un rato más, nadie apareció. Nos fuimos. Percibimos que no sería un buen día para hablar con ella.

Esta nota de campo es una de las primeras recorridas por el barrio con los MC. Nos dirigimos a la casa de esta familia para invitar a dos de sus hijas a participar del PMC. “Un milagro”, esa fue la única respuesta que pudimos darnos para entender cómo estas niñas iban todos los días a la escuela. No siendo creyente y realizando un trabajo de investigación científica, deberíamos poder pensar en otros términos la realidad de estas personas. Pero en ese momento preciso solo esa imagen acudió a nuestra pretensión de entendimiento: “un milagro”.

“Un milagro” es algo que desresponsabiliza. Nadie es responsable de que acontezca un milagro, no se tiene nada que ver entonces con la situación. En última instancia, este pensamiento no es más que una expresión de impotencia.

Esto fue muy importante. Si bien no hubieron los problemas de salud planteados por los MC en la entrevista, en más de una oportunidad se percibió el desborde de la capacidad de pensar la situación enfrentada.

Intervenir en lo/el comunitario es atravesar estos sentimientos. En esta oportunidad fue la distancia, el sol, el barro, las condiciones precarias en las que vive una madre y

nueve hermanos. Que todo esto quede reducido a un problema educativo con el que las MC deben trabajar genera enojo y frustración

En aquél encuentro con los MC donde advierten que en el primer año de su trabajo uno se enferma, lo que hacían era develar el acontecimiento *iniciático* del comunitario. El encuentro con estas fuerzas invisibles de la escuela conllevan un padecer, encarnado según cada quién: el estafilococo de B, la infección respiratoria y las contracturas de L, la angustia de N, la resignación y renuncia a la creatividad de los técnicos de Aulas, el pedido desesperado de un técnico porque los MC trabajen con una niña a la que la escuela especial le niega el acceso, enojo e impotencia, incapacidad para pensar. El pedido de “hagan algo” del aula al PMC. Modos de encarnar el acontecimiento “del comunitario”. En términos deleuzianos:

En la medida que los acontecimientos se efectúan en nosotros, nos esperan y nos aspiran, nos hacen señas: “Mi herida existía antes que yo; he nacido para encarnarla”. [...] No se puede decir nada más, nunca se ha dicho nada más: ser digno de lo que nos ocurre, esto es, quererlo y desprender de ahí el acontecimiento, hacerse hijo de sus propios acontecimientos y, con ello, renacer, volverse a dar un nacimiento, romper con su nacimiento de carne. Hijo de sus acontecimientos y no de sus obras, porque la misma obra no es producida sino por el hilo del acontecimiento (Deleuze, 2005, p. 157-158).

En el encuentro iniciático con lo comunitario se enferma. Ni yo, ni tú, ni ellos, ni ellas, ni nosotros, ni él, ni ella, ni ustedes. El acontecimiento no sucede ni en primera ni en segunda ni en tercera persona. Es impersonal: se enferma. Lo personalizado es la encarnación de ese enfermar. Cada cual ocupa su punto de vista en el acontecimiento. En cada uno se expresa el acontecimiento del comunitario. Esa caja de pandora de las distintas modalidades que cobra la desigualdad social: injusticia, abandono, distancia, violencia, etc.

El desafío ético deleuziano consiste en ser dignos de ese acontecimiento. Esto quiere decir, extraer del mismo el acontecimiento que nos hace renacer. Inventarse en lo/el

comunitario. Encarnar de otro modo el acontecimiento es ya poder hacer algo con él. El acontecimiento ya sería otro. Ese es el desafío que enfrentan quienes trabajan en el comunitario.

En todo acontecimiento, sin duda, hay el momento presente de la efectuación, aquél en que el acontecimiento se encarna en un estado de cosas, un individuo, una persona, aquél en que se designa diciendo: venga, ha llegado el momento; y el futuro y el pasado del acontecimiento no se juzgan sino en función de este presente definitivo, desde el punto de vista de aquél que lo encarna. Pero hay por otra parte, el futuro y el pasado del acontecimiento tomado en sí mismo, que esquivo todo presente, porque está libre de las limitaciones de un estado de cosas, al ser impersonal y preindividual, neutro, ni general ni particular, *eventum tantum...* (Deleuze, 2005, p. 159-160).

Lo/el comunitario está allí, acontecimiento atemporal e impersonal, presto a ser plegado desde un punto de vista singular. Pero sus infinitos posibles no se reducen a ésta efectuación puntual, queda abierto, en este caso, a un ejercicio pedagógico siempre en invención, inventando a su vez a quienes lo encarnan.

Lo/el comunitario como acontecimiento, impacta en quienes lo encarnan: los comunitarios, quienes trabajan de un dispositivo específico: el comunitario, el cual posee un concepto clave aunque sin precisión en su definición: la comunidad. Acontecimientos, sujetos concretos, dispositivos y conceptos se hacen y deshacen, se reinventan e inventan en los avatares de lo/el comunitario.

La previa enumeración de las encarnaciones de lo/el comunitario habla de cómo éste, en tanto acontecimiento, quiebra y multiplica semánticamente el concepto y el pre-concepto del mismo, dejando en vulnerabilidad a un dispositivo de intervención y a quienes lo llevan adelante. A partir de allí, en ese mismo instante, se despliega una invención que ya es indisoluble del acontecimiento.

### **Conclusión: la invención del Maestro Comunitario**

A modo de conclusión se presenta una pregunta que se desprende de lo anterior: ¿Cómo ser maestro en lo/el comunitario? A partir del relato de MC, de la experiencia etnográfica y de otros actores sociales del barrio, se indentificó que el acontecimiento de lo/el comunitario trae aparejado un “enfermarse”. La primera encarnación de lo/el comunitario implica dolor, angustia, sentimientos de impotencia, resignación, enfermedades físicas, contracturas, enojo, dado el impacto profundo que deja enfrentarse a las fuerzas de lo/el comunitario.

Dado el uso pragmático del término “Maestro Comunitario”, en la enunciación de la práctica solo queda una parte del binomio: “el comunitario”, pareciera que en algún punto, la parte del maestro se perdió.

Esto lo refieren los MC al mencionar cuánto les ha costado identificar su labor como maestros desde lo/el comunitario. Tan intensa es su vivencia que parece perderse la posibilidad de realizar aquello que saben: ser maestros. ¿Cómo inventarse maestro en lo/el comunitario?

Los MC deben revertir el fracaso escolar trabajando con las fuerzas de lo/el comunitario: lo vimos: estas fuerzas están presentes en el aula pero ésta no las puede abordar, pues no es un dispositivo pedagógico desarrollado para trabajar con ellas.

Pero así como no puede atribuirse el “fracaso escolar” solamente al aula, tampoco puede pedirse la superación del mismo a los MC. Ambas situaciones implican un simplismo que pierde de vista la dimensión histórica y social que producen el eventual fracaso o éxito en el tránsito curricular de un niño.

Si en última instancia esto es lo esperado de acuerdo al PMC, se abre una paradoja: si asumimos que este Programa puede revertir el fracaso escolar, hay que asumir entonces que el aula es, cuanto menos, ineficiente para garantizar el éxito de un niño más allá de sus circunstancias históricas y sociales.

Lo paradójico resulta del siguiente razonamiento: dado el contexto social e histórico de un niño se crea un dispositivo capaz de trabajar a partir del mismo (el PMC). Es decir, se identifica la relación entre dispositivo pedagógico y contexto en la producción del éxito o fracaso en la educación. Pero se busca que el niño pueda trabajar adecuadamente en el otro dispositivo (el aula). Es decir, se anula la relación entre dispositivo pedagógico y contexto en la producción del éxito o fracaso en la educación. Resulta un equívoco proponer que un dispositivo menor con respecto a la presencia en la vida del niño (PMC) revierta lo que produce (o reproduce) el dispositivo central (aula) sin que éste último se modifique. En un razonamiento lógico, sería de esperar que luego de la intervención del PMC retorne la situación de fracaso, por más exitosa que dicha intervención haya sido. Puesto que el “fracaso” no lo produce ni el aula ni el niño, sino el encuentro, la relación, entre el niño de lo/el comunitario, que lleva consigo el acontecimiento de lo/el comunitario, y el aula.

Salvo, que el problema sea depositado exclusivamente en el niño, entonces sí, no habría que modificar el aula, bastaría con intervenir sobre el niño. Pero un tal supuesto, quita mucha fuerza en la pretensión de crear una “nueva forma de hacer escuela” del PMC, pues la forma “tradicional” no resulta cuestionada en toda la intervención.

En tal sentido, se problematiza el hecho de que colocar el problema en el niño implica perder de vista la importancia del dispositivo en la producción de las personas que lo integran. Desde la perspectiva acontecimental planteada en la Tesis, el dispositivo no puede ser separado de sus producciones: como mencionamos arriba, las fuerzas de lo/el comunitario son un problema para el aula (“niño problemático, conflictivo”), al tiempo que material de trabajo para el PMC (“niño del comunitario”).

El niño de lo/el comunitario encarna el acontecimiento “comunitario”, lleva en él las fuerzas, las marcas, los códigos, las heridas de lo/el comunitario.

Los MC, en su práctica, viven el acontecimiento “comunitario”. Luego (o al mismo tiempo) de aquél “enfermarse” ante el primer encuentro con el/lo comunitario, emerge la posibilidad de crearse maestros dentro del mismo. Esto es una ampliación del punto de vista del acontecimiento. Y con tal ampliación muta su encarnación y el propio acontecimiento.

Los MC crean un espacio de trabajo donde pueden ingresar, como material de trabajo, las fuerzas de lo/el comunitario. Y si el niño de lo/el comunitario es aquél con dificultades para aprender, los maestros de lo/el comunitario son aquellos que deben inventar el modo de enseñar, para restituir a su quehacer el término del binomio que se ha perdido en las contingencias de lo/el comunitario.

Teóricamente, podemos apreciar que “comunidad” y “comunitario” para este colectivo refiere a cosas muy variadas. En boca de los actores estos términos se abren, encuentran la desmentida de su costado más “romántico”, ganan pragmatismo al volverse sinónimos presupuestos por los demás actores (sinónimos de casa, calle, barrio, familia, etc.) al tiempo que enuncian una labor (aquello que hacen algunos maestros cuando salen de la escuela), y finalmente, cubre todo un mapa de situaciones complejas que son parte de la vida de los niños que concurren al centro educativo y que los MC deben transformar, nada más ni nada menos, que en material de trabajo pedagógico y educativo.

En este entramado de un dispositivo encargado de producir una labor docente en el marco de lo/el comunitario que, como vimos, más que un concepto es un acontecimiento, emerge la invención de un quehacer cuya comprensión se torna indisociable del acontecimiento que lo inventa.

## Referencias

- Álvarez Pedrosión, E. (2011). *Etnografías de la subjetividad: Herramientas para la investigación*. Montevideo: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República.
- Barrault, O. (2015). Consideraciones sobre el Trabajo Comunitario desde la perspectiva de equipos estatales y ONG. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 7-33. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Blanco, M. (2015). Habitar lo comunitario: Vivencias desde de una política pública de cuidados. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 34-61. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Cambón, V. (2011). *El Programa Maestros Comunitarios: ¿Un camino hacia la construcción de Escuelas Comunitarias?*. Montevideo: Universidad de la República.
- Cortázar, J. (1983). *Deshoras*. Madrid: Alfaguara.
- Deleuze, G. (1987). *Pintura: El concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cáctus.
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue: Leibniz y el barroco*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2007). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G., Dreyfus, H., Frank, M., & Miller, J. (1999). *Michel Foucault, filósofo*. España: Gedisa.
- Fulladosa, K. (2015). Sindicalismo: Continuidad o ruptura, Reflexiones compartidas en torno a la acción colectiva con las trabajadoras del hogar y el cuidado. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 62-95. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Grassi, L. (2013). *Maestros Comunitarios: Intersubjetividades que trascienden el aula y el hogar, Alfabetización en el Programa*. Montevideo: Psicolibros - Waslala.

- Hal Burton, M., & Kagan, C. (2015). Theory and practice for a critical community psychology in the UK. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 182-205. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- InFamilia, Ministerio de Desarrollo Social. (Sin fecha). *Maestros Comunitarios*. Recuperado de <http://www.infamilia.gub.uy/gxpsites/page.aspx?1,7,71,O,,0>,
- López, S. (2015). Reflexiones e interrogantes sobre la construcción interdisciplinaria en la praxis. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 96-129. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Anónimo. (2006). *Informe de derivación a Escuela Especial*. Manuscrito inédito, Dirección, Escuela 179 Tomás Berreta, ANEP, Montevideo.
- Maestras Comunitarias. (2013). *Zona de influencia de la escuela*. Manuscrito inédito, Dirección, Escuela 179 Tomás Berreta, ANEP, Montevideo.
- Marotta, C. (2015). El trabajo con familias en políticas sociales: Intervención e invención en psicología social comunitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 388-413. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Morais, V., Moura, J., & Lima, S. (2015). Pobreza e suas relações com a Psicologia Comunitária na 5a Conferência Internacional de Psicologia Comunitária. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 156-181. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Ortiz, B. (2015). Lo académico, lo comunitario y lo personal en la praxis de la Psicología Comunitaria: ¿Un monstruo de tres cabezas o la santísima trinidad? *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 206-221. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Osorio, M. (2015). Repensar la Comunidad desde La Base: Aportes de una investigación situada. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 130-155. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>

- Pérez, L. (2015). El sentido político de nuestras prácticas: Una psicología de lo comunitario en movimiento. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2). Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Ramos, R. (2013). *Programa Maestros Comunitarios: Características generales del Programa*. Montevideo: ANEP-CEP.
- Ramos, R., & Noguez, T. (2013). *Programa de Maestros Comunitarios*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/programas/pmc>
- Rozas, G. (2015). Hacia una Psicología Social Comunitaria del Sur. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 278-306. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Simondon, G. (2013) *Imaginación e invención*. Buenos Aires: Cactus.
- Velázquez, T., Rivera, M., & Custodio, E. (2015). El acompañamiento y el cuidado de los equipos en la Psicología Comunitaria: Un modelo teórico y práctico. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 307-334. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Wiesenfeld, E. (2015). Las intermitencias de la participación Ambigüedades y retos para su investigación y práctica. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 335-387. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>

### Formato de citación

- 
- Granese, A. (2016). Psicólogos Lo comunitario: Controversias del término en boca de sus actores. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 63-89. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
-

## Notas

- <sup>1</sup> El lector observará que el texto utiliza el genérico “maestros”. Esto se debe a una elección realizada para facilitar la lectura, adoptando el modo en cómo es propuesto institucionalmente. Vale aclarar, sin embargo, que la gran mayoría de personas que llevan adelante esta labor son mujeres.