

SOBRE LA FUNCION DE LA PSICOLOGIA EN PROYECTOS COMUNITARIOS

Manfred Wettler

Universidad Nacional de Colombia

1. INTRODUCCION

El término Psicología Comunitaria surgió en 1965 durante una conferencia en Boston, que trataba sobre la formación de psicólogos enfocada al trabajo comunitario preventivo en zonas populares dentro de centros urbanos (Anderson, Cooper, y otros, 1965). Algunos de los asistentes a la conferencia opinaban que se trataba de un nuevo campo de aplicación de la psicología clínica, mientras que otros postulaban que la Psicología Comunitaria debería convertirse en una rama independiente de la psicología con sus propios métodos y enfoques teóricos.

Desde entonces la Psicología Comunitaria se ha instituido como un campo de aplicación de la psicología, extendido no sólo en los EE.UU. sino también en América Latina y Europa. No obstante, la definición del término Psicología Comunitaria presenta todavía grandes dificultades. Así una reciente encuesta de los entonces participantes en la conferencia en 1965, dió como resultado que todavía definen de manera dife-

rente el campo por ellos iniciado. Por otra parte, todos concuerdan en que lo que le falta a la Psicología Comunitaria es un enfoque teórico común (Moitosa y Hersch, 1981).

Esta carencia será tanto más grave cuanto que el contenido y los métodos de trabajo de la Psicología Comunitaria se verán determinados a partir de la definición que los psicólogos en ejercicio le den en su campo específico, y además porque la ausencia de tal definición obliga al psicólogo a dirigirse a su interlocutor de la comunidad, de una forma en donde sobresale la falta de conceptos. Reif (1968) ha advertido sobre el peligro que corre la Psicología de convertirse en una corriente de moda, cuyo aspecto más importante consistiría en ofrecer a los psicólogos un nuevo campo de trabajo.

En el intento de hallar una definición de Psicología Comunitaria la mayoría de los autores coinciden en afirmar que el campo de acción de los psicólogos debe ubicarse en el lugar donde habita su interlocutor, fuera de las instituciones existentes, y que

el objetivo de su actividad debe ser preventivo y no terapéutico (Helle-rich, 1981). Sin embargo, todavía existen diferentes interpretaciones sobre el problema de origen: si la Psicología Comunitaria constituye un nuevo campo de aplicación de la psicología ya existente, o si se debe considerarla como una nueva corriente de la Psicología con sus propios enfoques teóricos y sus métodos particulares.

Goldstein y Sandler (1978) opinan en su análisis sobre este problema que el objetivo de la Psicología Comunitaria no existe ni en la profilaxis ni en la terapia de los trastornos individuales, sino en la promoción de los sistemas sociales no patógenos: "...the primary target be the formal structures of our society the institutions themselves rather than the people that live in them" (Goodstein y Sandler, p. 887). Para alcanzar este objetivo el psicólogo tiene que renunciar a su rol tradicional de trabajo para desenmascarar las taras de la sociedad existente y procurar así un clima de cambio. Por lo tanto, sería también importante que el psicólogo comunitario se mantuviera al margen de los servicios de salud mental, los cuales aunque trabajan en las zonas implicadas, hacen uso sin embargo, de los términos psicológicos tradicionales para tratar una enfermedad mental.

A partir de la exigencia de una estricta delimitación de la Psicología Comunitaria con respecto a los enfoques de la Psicología Individual propuesta por Goodstein y Sandler surge el problema de una nueva delimitación, y ahora especialmente, con

respecto al trabajo social. Como consecuencia, Lounsbury, Cook, y otros, (1979), en su crítica a los conceptos de Goodman y Sandler, formulan la cuestión de si en una así denominada Psicología Comunitaria queda algo que pueda llamarse psicológico. Esta cuestión configura también el tema de Sarason (1976), quien opina que la Psicología Comunitaria no puede entenderse como una actividad psicológica que trata con individuos. Según Sarason, la tarea fundamental del psicólogo comunitario se basa en la organización y perfeccionamiento de las redes sociales, es decir, de grupos formales o informales que hacen las veces de auto-ayuda. La Psicología Comunitaria, a partir de esto, debería diferenciarse de la Psicología Clínica en cuanto que tiene en cuenta la diferencia entre oferta y demanda en el cuidado del ejercicio psicológico, y de ahí que debería preocuparse de buscar soluciones a problemas que harían innecesaria la presencia de los psicólogos. Una profesión de estas características, orientada hacia una actividad organizadora, no se diferencia fundamentalmente —según Sarason— del trabajo de otros grupos de profesionales en proyectos comunitarios; sin embargo, el psicólogo se acerca de una forma más consciente y competente a los problemas que le circundan. En eso consistiría su verdadera función.

Ante esta vaga descripción de los aportes psicológicos en el trabajo comunitario, otros autores apoyan aplicaciones concretas de la teoría y métodos psicológicos existentes. Apoyándose en la teoría de la decisión de Tversky (1972), proponen

—a manera de ejemplo O'Neil (1981)— evaluar las posibilidades de éxito de los proyectos, o hacer comprensibles los estereotipos sociales y para eso apoyándose en la “frame-theory” de Minsky (1975). Según O'Neil, tales enfoques no tienen nada que ver con los trastornos psíquicos individuales y por eso, serán más competencia de la Psicología Comunitaria que de los métodos clínicos. Parecidas propuestas parten de Marín (1980) y de Montero (1980).

Pero, sin embargo, el empleo de tales modelos de la psicología general no deja de ser problemático. Por una parte, presenta la dificultad de que la aplicación de tales modelos presupone un trabajo práctico de medición que conlleva variables relevantes; por otra parte, surge la pregunta de si la auto-responsabilidad — que es el objetivo de la mayoría de los proyectos comunitarios— puede ser promovida con la ayuda de los métodos citados (Kelb, 1972).

En las consideraciones que siguen, se analizará la problemática descrita, siguiendo un ejemplo de proyecto comunitario en el cual ha colaborado el autor durante dos años. El objetivo de este proyecto era la realización de una guardería comunitaria, es decir, administrada por los propios habitantes del barrio. La cooperación encauzada a lograr esta finalidad justificaba la presencia de psicólogos interesados y configuró el punto de partida y el marco de referencia para un análisis general, es decir, más allá del proyecto en sí, y centrándose en el análisis del posible aporte de la psicología al trabajo comunitario.

2. DESCRIPCION DEL BARRIO

El proyecto tiene lugar en un barrio pequeño de 50 casas en la periferia de Bogotá, fundado en terrenos que pertenecieron a la finca llamada “El Edén”, ocho años antes de iniciarse el proyecto. Los primeros habitantes pagaron las cuotas propietarias a Don Felipe, entonces propietario de la urbanización; ésta era ilegal, puesto que no figuraba en los planes de urbanizaciones de Bogotá, que surgieron en estos años, no tenían permiso oficial, y en estos casos el Estado no contribuye al desarrollo de su infraestructura.

Por lo general, las casas de estos barrios son construidas por sus mismos propietarios, quienes no utilizan planos o asesorías de arquitectos. Basándose en sus observaciones hechas en Lima, Turner (1976) considera esta forma de construcción como un modelo eficaz para solucionar el problema de la vivienda en las metrópolis del llamado tercer mundo: se trataría de un proceso no jerárquico, que se vería determinado, sobre todo, por la propia creatividad e iniciativa de los afectados. En contraposición argumenta Rueda (1978) que la autoconstrucción reduce no sólo el tiempo libre, sino también el dinero de la subsistencia. Por lo tanto, la autoconstrucción es sólo una solución de emergencia, y de ninguna manera un modelo ideal, como ya en la actualidad lo acepta el gobierno colombiano, (Sena, 1983).

El proceso comienza normalmente construyendo un rancho provisional de madera, tela asfáltica, cartón y latón, que el propietario arma

inmediatamente después de la ocupación del lote. La superficie de este lote es de un promedio de 120 m². En el desarrollo de la casa definitiva, que posteriormente se construirá (normalmente de ladrillo o bloque), se pueden diferenciar según Rueda, Angulo y otros (1979) las siguientes fases.

En la primera fase se construye una habitación de múltiple uso que sirve a la familia como sala y dormitorio y que dispone de un techo provisional de tejas de cinc o tela asfáltica. Las aberturas para las ventanas y puertas futuras, se cierran en el frente, provisionalmente, con ladrillos o tablas apuntilladas y únicamente el espacio de la puerta —que frecuentemente se encuentra en la parte de atrás de esta habitación— queda abierta y funcionando. Paralelamente a uno de los muros laterales de esta habitación se construye una pared de la misma altura y de esta manera se forma un zagúan que conduce hacia el lado posterior del lote. En esta fase de la construcción, este zagúan no tiene ninguna función pero en el estadio posterior se convertirá en una vía de acceso principal a las habitaciones. La estufa se encuentra dentro de la habitación principal múltiple o bajo un techo provisional en la parte exterior.

Durante la segunda fase, se reforzará el techo con hierro y cemento y se instalará un piso de madera o cemento. Se construyen habitaciones complementarias, el baño, y la cocina; se instalan también las primeras puertas y ventanas que generalmente son de metal. La plancha

del techo que servirá de piso a la segunda planta, se utiliza en esta fase como patio y lugar para colgar ropa y guardar todo tipo de cosas.

En la tercera fase se termina la instalación del piso, ventanas y puertas y se inicia la construcción de la segunda planta, creando más alcobas adicionales. La sala original se utiliza ahora frecuentemente como local para taller o tienda para arrendar, o para montar un negocio. La guardería del proyecto también había arrendado uno de estos salones. Ahora el centro de la vida familiar es un patio al final del zagúan, contiguo a la cocina y a las alcobas, del cual parte la escalera hacia el segundo piso. En la cuarta fase se amuebla la casa definitivamente y se dan por terminadas las instalaciones eléctricas y del agua.

Rueda y otros (1979), quienes analizaron el desarrollo de 26 casas autoconstruidas, indican que existen diferencias, en la sucesión de las diferentes etapas así como la estructura arquitectónica resultante. Estos autores resaltan que se trata de un proceso de anticipación, porque el futuro uso de las salas ya se toma en consideración desde el primer momento. En el párrafo 6 se tratará sobre la significación psicológica de esta observación.

Al inicio del proyecto, cinco familias del barrio vivían en ranchos y el resto en casas de ladrillo, la mayoría de las cuales se encontraban en las primeras fases de construcción, según el esquema de Rueda. Las calles estaban sin asfaltar, no existía alcantarillado y la elec-

tricidad se conseguía de contrabando enlazando con una línea conductora en la tercanía. En el barrio del proyecto existe una "Junta de acción comunal", que representa los intereses del barrio, aunque no percibe ningún tipo de ayuda financiera. El Centro Social responsable de las tareas de promoción social se mantiene al margen del barrio.

Según Alarcón (1981), la mayor parte de los habitantes trabaja en el sector terciario de la economía como vendedores ambulantes, celadores, o personal de servicio doméstico, algunos obreros de fábrica o trabajadores de la construcción. El ingreso promedio es inferior al salario mínimo establecido por el estado, es decir, que éste no alcanza a cubrir las necesidades biológicas básicas de los habitantes.

En el desarrollo del barrio, Hernán juega un papel importante; él es uno de los primeros pobladores y también el primer presidente de la Junta de Acción Comunal. Aunque él se había trasladado a otro barrio, visitaba frecuentemente su antiguo lugar de residencia y la gente lo secundaba en sus opiniones. Su hermano junto con su hermana Olga, que llegó al sector más tarde, son los propietarios de la única tienda de víveres en el barrio y Olga es la actual directora de la guardería infantil.

3. HISTORIA DEL PROYECTO

A finales de 1980 comenzaron en el barrio las visitas de un grupo de trabajo externo, que fue iniciado por una trabajadora social que ejercía allí

y que conversó con los habitantes sobre los problemas y necesidades del sector. Este grupo de trabajo, cuyos integrantes serán descritos también como "externos" estaba formado por la mencionada trabajadora social, capacitada en psicología, y cuatro estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Bogotá, quienes realizaban sus prácticas, y el docente supervisor de las prácticas. Después de medio año de práctica los estudiantes fueron reemplazados por nuevos practicantes.

Durante las charlas, los habitantes mencionaron como problema principal del barrio el cuidado de los niños en edad preescolar, ya que por las necesidades económicas ambos padres salían a trabajar y los niños tenían que permanecer encerrados durante todo el día. Los practicantes empezaron entonces por jugar con los niños en los prados aledaños al barrio y pronto se formó un grupo de unos treinta niños que se agrupaban regularmente alrededor de los estudiantes. Casi dos meses después comenzó el invierno y por esto se hizo necesario organizar un salón de estancia para los niños. El grupo de trabajo convocó entonces una reunión de padres de familia en la cual se planteó la posibilidad de realizar una guardería comunitaria, es decir, que vinculara a los padres de los niños del grupo. La asamblea decidió tomar en arriendo un local en el barrio que debía ser pagado mediante los aportes de los padres. Este también sirvió de pretexto para darle a la guardería una forma organizativa: el principal órgano era la asamblea de padres, que estableció las cuotas mensuales y organizó la

colaboración en el cuidado de los niños, y durante la cual se discutían también problemas pedagógicos. Poco tiempo después recibió el proyecto alimentos en envíos periódicos de la oficina de Bienestar Social del Distrito, y ésto obligó a organizar una cocina y una despensa. Durante el primer año los trabajos fueron realizados por un grupo de mujeres quienes se turnaban en el cuidado de los niños y en las tareas de la cocina.

En todo caso la cuestión del local siguió siendo un problema para la guardería. Por un lado, porque el local arrendado era muy pequeño e insuficiente; por otra parte, porque la guardería tuvo que trasladarse a varios puntos del barrio. Como consecuencia, la asamblea de padres de familia decidió comprar una casa prefabricada, usada pero completa. El dinero para la compra había sido recolectado en algunas actividades que los padres habían organizado mediante bazares, tómbolas y colectas en el sector. En convenio con la Junta de Acción Comunal, se escogió y lote desocupado en el barrio. Este era en realidad —según la Oficina de Planificación— un terreno para un futuro parqueadero pero la Junta y la asamblea de padres opinaron —aunque no unánimemente— que las necesidades inmediatas de la guardería eran prioritarias y procedieron a nivelar el terreno sin contar con el permiso oficial. Sin embargo este proyecto no pudo ser llevado a cabo debido a la oposición de las autoridades y por la misma razón fracasó un intento posterior de utilizar una casa vacía de la antigua finca como local para la guardería.

Por lo demás, esta primera fase se inició sin otros problemas y se desarrolló de acuerdo con las exigencias de las instituciones pertinentes. Según el punto de vista acostumbrado por las instituciones, un proyecto comunitario debe contemplar los siguientes tres aspectos: existencia de una necesidad bien manifiesta, los interesados deben estar dispuestos a superar esta necesidad mediante sus propios esfuerzos, y que de intentarse el proyecto tiene que ser con éxito. Estos tres puntos fueron alcanzados después de la fundación del proyecto, es decir, tres meses después de iniciarlo. De esta forma se pudo solucionar el problema de los informes que los miembros de grupo de trabajo debían redactar para las distintas instituciones. Una consecuencia negativa de este comienzo aparentemente no problemático fue el hecho de que se reforzó en los habitantes del barrio así como también en los externos, la ilusión de que las necesidades podían solucionarse por impulsos externos a la comunidad, donde los colaboradores externos desempeñarían una especie de función catalizadora. Tal creencia era peligrosa pues está fundada en la ilusión de que los problemas de los pobres serían resueltos dentro de los marcos sociales y económicos existentes y también que para ello eran imprescindibles los consejos acertados y las brillantes ideas de los colaboradores externos.

Si uno se aparta un poco de este tipo de ideología de rescate, entonces se debe aceptar que los afectados, es decir, la población del barrio, conoce mejor sus problemas que uno mismo y que debido a ésto principalmente,

estos problemas no se han resuelto todavía puesto que existen oposiciones concretas y objetivas; el menosprecio de esta sencilla consideración es la causa de que tales proyectos frecuentemente fracasen y lo peor en este caso es que los motivos de esta falta de éxito sean vistos como fracasos individuales, ya sean del "rescatador" ya sean de los "rescatados".

Las causas que han hecho que la guardería pudiese funcionar durante un año bajo las condiciones descritas se centran menos en el carisma o en la fuerza de impulso de las ideas del grupo de trabajo que, y con diferencia, en la utilidad de su trabajo: los practicantes venían diariamente, se ocupaban de los niños, ayudaban en la cocina, hacían las labores de aseo y conseguían juguetes; esta fuerza de trabajo no remunerada fue, sobre todo, lo que hizo posible esta guardería.

Los externos procuraron mantenerse en un segundo plano durante las asambleas comunales para evitar convertirse en la aparente real fuerza de impulso de la guardería. Este comportamiento se presentaba de igual manera problemático: por un lado, los externos tenían que justificar su presencia para poder desarrollar un trabajo conjunto con los habitantes del barrio y comprobar de alguna manera su utilidad. Sin esta justificación, su trabajo carecía de sentido; de otro lado, ellos querían convencer a la gente de que ellos mismos, los habitantes del barrio, y sin ayuda externa tenían que ser capaces de poder solucionar sus problemas; en otras palabras, que la

comunidad no necesitaba, en el fondo, la ayuda de los externos.

Resultó significativo con respecto a esta contradicción el conflicto que se hizo manifiesto al comienzo del proyecto en una asamblea de padres de familia y practicantes: los padres asistentes manifestaron el deseo de que los practicantes dictaran una serie de conferencias sobre sexualidad y psicología infantil. Los practicantes rechazaron esta propuesta argumentando que no querían desempeñar el papel de maestros, el cual transmite del exterior conocimientos académicos, y por lo tanto provoca una comunicación unilateral. Esto condujo a un desconcierto entre los padres participantes, quienes abandonaron la asamblea y fue difícil después devolverles el interés por estas reuniones.

El desconcierto de los padres respecto a que los practicantes rechazasen el papel de maestros, parecía razonable y fundamentado. Tal comportamiento podría ser interpretado por los habitantes del barrio de dos formas: que los externos no querían o no podían compartir con ellos sus conocimientos académicos, o también que los practicantes no tenían conocimientos dignos de compartir. En otras palabras, que los practicantes o bien querían resguardar su superioridad intelectual o bien que los mismos estudiantes juzgaban que su formación académica era inútil y carente de sentido. Además, la negativa a pronunciar una serie de conferencias estaba originada en esa actitud patriarcal que los practicantes, precisamente, trataban de evitar, y que los padres interpretaron

como una arrogancia de su parte. La pregunta de los padres: ¿por qué vienen ustedes aquí, si no tienen nada que decir? es análoga a la pregunta del paciente al psicoterapeuta: ¿para qué sirven los psicólogos si soy yo mismo quien debo ayudarme? Más tarde se solucionó este problema pues en las asambleas de padres se habló sobre las discusiones planteadas.

Después de esta primera fase, durante la cual se mostró una continua y veloz organización de la guardería, surgirían algunas dificultades inesperadas. Estas comenzaron con el despido de la directora del Centro Social bajo cuya protección venía funcionando la guardería. Varios colaboradores del centro, entre ellos la trabajadora social, se solidarizaron con la destituida directora del Centro Social y demandaron la revisión de su contrato. Por esto, la nueva administración del Centro Social trató de disolver la guardería comunal y suprimieron el suministro de víveres argumentando complicados trámites burocráticos y por otra parte, promovieron diversas actividades en el barrio en contra de la guardería. En esa época los habitantes del barrio estaban divididos en dos tendencias —con fuerza similar—: unos defendían y otros atacaban a la guardería. En un plano aparte estaban los externos que no tenían ninguna posibilidad de influencia en este proceso. No quedaba, pues, otra solución que cerrar la guardería.

Pero para todos fue una sorpresa cuando surgió otro grupo de actores en la escena: los niños que nueva-

mente estaban abandonados se reunieron y desfilaron por el barrio gritando en coro que querían tener de nuevo su guardería; la protesta partía ahora de los que resultaron más directamente afectados.

Este fue el comienzo de la segunda fase de la guardería. Para todos los participantes había quedado claro que una nueva fundación mediante supuestos medios financieros que pudiesen ser recolectados por los propios padres no sería posible. De parte del Estado, en este tiempo, tampoco se podía esperar ningún auxilio. El gobierno argumenta que tal tipo de proyectos comunitarios desemboca en movimientos que sólo traen dificultades y que son difíciles de controlar burocráticamente. El proyecto de guardería era por entonces tan débil y desolado que ofrecía buen blanco de cara a su disolución. Además, el gobierno argumentaba que las maestras deberían ser graduadas en preescolar para poder encargarse de los niños. Este argumento parecía obvio para algunos en el barrio y se preguntaban por qué tenían que ser cuidados sus niños por mujeres no capacitadas mientras los hijos de la clase media y alta eran atendidos por personal titulado? Durante las discusiones sobre este problema quedó claro que los padres de los niños de la antigua guardería opinaban a favor de la solución no profesional, mientras que la posición contraria fue tomada por los habitantes del barrio que no tenían que ver directamente con la guardería. Los padres habían aprendido ya mediante su propia experiencia que copiar el método de la clase media no significaría necesariamente

el camino más correcto y para ellos el más ventajoso.

Finalmente se acordó acudir a alguna poderosa entidad privada que auspicié obras sociales, como única salida para lograr la reapertura de la guardería. Sin embargo, durante la búsqueda del patrocinador se hizo patente que las exigencias por parte de las Instituciones de Beneficiencia con respecto al contenido del proyecto, eran tan o más fuertes que las que venían de parte del gobierno. La mayoría de las entidades de beneficiencia que estaban a disposición de los proyectos comunitarios, eran de carácter religioso o fundaciones privadas europeas y de ellas, gran parte del sector de habla alemana. Los colaboradores de esas organizaciones pedían, sin embargo, que el dinero debería contribuir a superar las causas de la miseria global en el conglomerado social. Como un paso necesario e importante en esta dirección ven ellos la así denominada "concientización" y por eso hoy en día sólo tienen oportunidad de patrocinio los proyectos que contengan programas concientizadores.

Esta condición resulta extremadamente problemática por razones humanas y políticas. Más adelante será confrontado el modelo concientizador Paulo Freire con nuestro enfoque. La realización de tales programas educativos les pareció a todos los miembros del proyecto casi inoperante, porque la causa de los problemas del barrio no radica en una falsa o insuficiente educación sino en los bajos ingresos de sus habitantes. Esto no significa de manera alguna que charlas sobre

temas políticos y económicos permanecieran excluidas: éstas sucedían durante diálogos informales ajenos a la forma pedagógica.

La ayuda financiera necesaria la recibió finalmente la guardería de parte de una asociación de beneficiencia de mujeres suizas en Bogotá. Los padres fueron prevenidos por el grupo de trabajo sobre esta asociación y se preocuparon de mantener como única su mediación para la organización del dinero. Así pudo reabrirse la guardería después de una interrupción de medio año. El problema más importante que planteaba la reapertura de la guardería era de carácter económico, pues la financiación de la mencionada asociación de beneficiencia se limitaba a cierto período de tiempo. La guardería es por esto un miembro fundador de una asociación de guarderías comunitarias en el Distrito que intentan obtener el apoyo estatal al que —según las leyes colombianas— tienen pleno derecho. Aunque, realmente, la guardería puede existir —haciendo abstracción de la ayuda económica externa si trabajan en ella de nuevo estudiantes de psicología como practicantes. La tarea actual de los practicantes es menos organizativa, es más congruente con el desarrollo de los conceptos psicopedagógicos. En concreto: la formulación de objetivos pedagógicos y su respectivo enlace con las actividades reales con los niños. Hasta aquí las actividades con los niños fueron dirigidas según objetivos generales como la liberación del miedo, independencia y solidaridad. El procedimiento no fue pedagógico en cuanto que no partimos de ningún modelo

educativo determinado y además, los responsables de la guardería rechazaron programas de aprestamiento preescolar. Puesto que la guardería sólo tenía a disposición una sola aula, los encargados tuvieron que jugar con los niños fuera de la guardería tanto como les era posible, en los prados cerca del barrio u organizando caminatas a las colinas circundantes.

Los niños plantearon variados interrogantes acerca del mundo de la vida exterior al barrio: cómo alguien que usa gafas puede ver cuando no las tiene; contaron cosas de la televisión pero también de los enanos que deberían vivir detrás de los cerros en pequeñas casas de paja y que podían curar a la gente. Por cierto que la excursión a esos lugares se evitaría una y otra vez por miedo a los perros de los enanos.

Más problemático en relación con el trabajo pedagógico era la relación de los externos con los padres pues éstos, en parte, deseaban una educación más intensiva en la guardería, no sólo en los aspectos disciplinarios sino también en lo que se refiere al aprestamiento preescolar. Entre tanto, sin embargo, todos los padres apoyaban los modelos educativos no autoritarios que fueron defendidos desde el comienzo por las colaboradoras activas del barrio. Una encuesta llevada a cabo entre los padres — casi 15 meses después de la fundación de la guardería— mostró que todos consideraban como positivo el desarrollo de sus niños mediante la educación en la guardería.

Estas son las etapas más importantes de la historia de la guardería

hasta el presente. La actividad del grupo de trabajo fue, en mínima parte, una intervención psicológica, pues se trata de la creación de redes en el sentido de Sarasin (1976) y de una investigación-acción psicológica de Fals Borda (1959, 1980): durante el proyecto se discutieron y se reflexionaron los papeles que desempeñaron los participantes; su comunicación con los padres y los niños, y el resultado de estas reflexiones determinó su respectiva acción. En los próximos apartes se analizarán teóricamente estas experiencias.

4. LA SITUACION INICIAL

Un análisis del papel de los participantes externos así como también de la función de la psicología para la realización del proyecto exige el conocimiento de las relaciones sociales, que se establecen entre el grupo de trabajo y los habitantes del barrio. Tales relaciones se pueden aclarar y conocer mejor a partir de la situación inicial, porque allí se definen los parámetros fundamentales de la estructura comunicativa. El punto más importante en el tema del contacto lo define Glidewell (1959) como la especificación de valores generales para cuya realización deben contribuir las nuevas realizaciones, así como las metas directas. En el proyecto descrito, la meta primaria se basa en el bienestar de los preescolares y la meta directa era la realización de la guardería. Además, el grupo de trabajo perseguía otras metas: la promoción general de actividades autónomas y comunitarias, y procesos propios de aprendizaje. Estas metas ulteriores permanecieron siempre secundarias,

es decir, los colaboradores externos se esforzaban en evitar una situación en la que los niños fuesen utilizados como marionetas o títeres para conseguir otros objetivos.

Este objetivo primario determinó ampliamente el posterior desarrollo del proyecto y este objetivo constituyó entre tanto las bases fundamentales para las siguientes conclusiones generales sobre la posibilidad de la intervención psicológica comunitaria. Por esto es importante fundamentar el objetivo citado como consecuencia necesaria de la situación de psicología comunitaria más allá de este proyecto concreto.

En la consulta clínica y de asesoramiento la relación entre el psicólogo y su paciente viene ya determinada porque el paciente se dirige al psicólogo con un problema personal y éste, normalmente, abre el diálogo con una pregunta del tipo: ¿qué puedo hacer por Ud? o ¿qué lo trae hasta mí? Esta situación inicial determina la estructura comunicativa de las siguientes sesiones, que tiene una forma de diálogo fundamentalmente diferente de las conversaciones cotidianas (Labov y Fanshel, 1977).

Aquí el mundo subjetivo del paciente es el tema de la conversación y la función del psicólogo consiste —ignorando el contenido primario de la sustancia real del discurso del cliente— deducir su realidad simbólica (Lorenzer, 1970, p. 88). Independientemente de si el paciente habla sobre sí mismo o sobre algún otro tema, sus opiniones son utilizadas por los psicólogos

como posibles indicios sobre el paciente. En este proceso de interpretación el psicólogo debe preceder al paciente aun cuando él no lo exteriorice. Gracias a su competencia profesional adquirida por medio de la experiencia y de la formación, el psicólogo supone que tiene la capacidad de interpretar la psiquis de su paciente. Entonces, si durante las entrevistas surgen divergencias entre la imagen de sí mismo del paciente y la imagen que el psicólogo tiene de su paciente se considerará, generalmente, que la visión del psicólogo es la válida.

En la situación de la Psicología Comunitaria rigen fundamentalmente otras condiciones iniciales, puesto que aquí es el psicólogo quien se dirige a su interlocutor. De esta manera el paciente no tiene que justificar y fundamentar su presencia, como es obligatorio hacerlo en las situaciones terapéuticas o de consulta; por el contrario, el psicólogo no puede tomar o asumir el papel profesional tradicional. Además, al psicólogo no le es posible hacer de la vida interior del paciente bajo la suposición de que los problemas del paciente estén causados por las dificultades psicológicas y esto equivale a la suposición de que la culpa de los problemas sociales recae en sus víctimas (Ryan, 1971).

No es tampoco la promoción del pensamiento y de la acción comunitaria lo que se puede definir como objetivo primario. Por un lado, los niños y la guardería se hubiesen convertido en un instrumento para realizar objetivos sociales generales, y acciones de tipo comunitario sólo

pueden ser el resultado de una decisión racional y autónoma de los actuantes; es ahí donde el proyecto comunitario contribuye a la creación de una experiencia ocasionada por tal decisión.

El tema principal de las primeras charlas era entonces la guardería y sobre esto conversaron los externos en una situación de poder y competencia semejantes por ambas partes; los padres conocían a sus hijos, así como también el barrio, mejor que los externos. Consecuentemente, la decisión sobre qué tipo de actividad de los externos sería útil, fue tomada conjuntamente con los padres.

5. LA DESCRIPCION PSICOLOGICA

La mencionada situación inicial limitaba ampliamente la posibilidad de los psicólogos clínicos. A pesar de todo, este enfoque determinaba, sobre todo al comienzo del proyecto, la visión de la mayoría de los colaboradores, e incluso los primeros intentos de interpretación se realizaron dentro de esta manera de pensar. Otto Hung, el practicante más activo, trató de describir, después de medio año de iniciarse el proyecto, las relaciones psicodinámicas entre los participantes con el sistema terminológico de Jacques Lacan:

“Toda una serie de fantasmas confluyeron: existía una fuerte relación edípica análoga a la historia bíblica del Jardín del Edén, en la cual don Felipe y su esposa representaban a los padres idealizados. En sus

manos estaba la ley, sobre todo en las de él, y cuya muerte condujo a situaciones trágicas.

“Mas de una vez debe haberse fantaseado en el barrio sobre su muerte como si fuera la del Padre, con la madre como herencia. Sólo que en este caso la madre se dividía en dos partes: en una buena — la madre tierna— y en una mala — la esposa—. Pero estos pensamientos tendrían que ser suprimidos; nuestra interpretación se fundamentó en dos hechos principales: en primer lugar, la primera pareja que vivió en el barrio fueron llamados “Adán y Eva”, lo que demuestra la presencia no lejana del mito; seguidamente, a la muerte de don Felipe siguió la encarnación de su esposa como la mala madre, que quería arrebatar a la gente lo que habían alcanzado. Obviamente estos dos hechos se sumaron en un solo dolor, el cual no había sido previsto, es decir que ellos lamentaban la muerte del Padre mítico, en la que se sintieron culpables. La institución de la ley, que en un principio había sido celebrada, fue más tarde acompañada de oposiciones y rechazos siempre que esta ley se mostraba como madre agresiva en su forma institucional.

“Con esto se reforzó otra fantasía, la mesiánica, la fantasía del hijo del hombre que había nacido entre los hombres, renunciando a las diversiones del pueblo y que ama a su pueblo; es decir, “uno de nosotros”, uno del barrio tiene que organizarnos. Pero éste tenía que ser alguien especial, el Hijo, y con ello la reencarnación de nuestro padre muerto; de esta manera se originó el mito de

Hernán, bajo cuyas palabras del barrio se mueve con la exactitud de un reloj, donde sus palabras son ley. Aquí también nos lo confirma el lenguaje metafórico: Hernán es llamado en el pueblo "El cura" y de esta forma se convierte en el nuevo Padre cuya ley derroca los deseos castrantes de una madre mala. Hernán es una perfecta pantalla de proyección de las fantasías infantiles: él no fuma, no toma, no tiene mujer ni hijos, además vive en otro barrio (su reino no es de este mundo). Pero como representante de Dios en la Tierra, Hernán tiene un pariente en el barrio, su hermano, que surge como su sombra y se erige como patriarca que moviliza al barrio. Este tiene relaciones con mujeres y juega el papel de gallo en un gallinero.

"La llegada de nuestro grupo destruyó en cierto modo esta fantasía: la historia del barrio no es la nuestra, nuestro dolor es otro y representamos otros papeles bajo el punto de vista de los habitantes del barrio: Martha, la trabajadora social, sería la madre fálica con la ley en sus manos, es decir, la institución; Otto se transforma en el padre maternal bajo cuya tutela están los niños.

"A partir de aquí surgen nuevas fantasías y no es fortuito que el barrio fantasee sobre una unión entre Martha y Otto. Pero entonces algo destruyó esta cadena de fantasías: el acercamiento del hermano de Hernán a Martha, la mujer fálica; la aproximación de Otto a las mujeres del barrio, lo que causa una rivalidad tácita y más cuando Otto se aproxima a la compañera del hermano de Hernán.

"Sería posible seguir con consideraciones de este tipo, pero con esto se entraría en el campo de las experiencias privadas y en mis propias fantasías. Pero no es casual que una comunidad, en su pasado, su futuro y su presente, se encuentre siempre con una misma fantasía, como si se tratara de la historia de una sola persona.

" En general, me preocupa el análisis de los temas que tienen que ver con el barrio y como se ve, he evitado hablar de mis propias experiencias, y si lo hice ha sido dando un rodeo y en forma de una mistificación. Entrego este informe como prerequisite para una nota académica".

Hasta aquí llega el informe o relato de Otto Hung. Este enredo mítico anteriormente descrito, se manifestó más tarde en otras comunidades y parecía ser experimentado por los habitantes de manera similar. Con frecuencia los colaboradores internos y externos del proyecto fueron denominados con nombres alegóricos, que hacían referencia a las interpretaciones mencionadas y que procedían en parte de los niños. Estos nombres alegóricos a manera de títulos extraídos de las charlas, permanecieron sin embargo, símbolos sin interpretación. En intentos posteriores de los externos de tratar sobre las alegorías, no consiguieron la colaboración de los habitantes.

Ahora bien, al informe de Otto Hung podría objetarse que el punto de vista que en él se trasluce, corresponde a un enfoque psicoanalítico dentro de la teoría de Jacques

Lacan y partiendo de ella no podría ser considerado como un análisis psicológico general. En todo caso, resultaría relativamente fácil transferir esta descripción a cualquier otro enfoque psicológico. La reiterada sustitución del agente en un plan colectivo de salvamento, que Otto Hung menciona, podría ser descrito en terminología de la Psicología Cognitiva como una superposición recursiva de un actuante en un esquema de acción. Este esquema especifica la transición de un estado-existente hacia un estado-anticipado, y contiene un lugar específico para la persona, la cual debe llevar a la realidad esta transición. En la sucesión de personas que desempeñan este papel, no se trata de un reemplazo en el cual el agente sucesor hace desaparecer a su predecesor, sino que se trata de una situación en la cual los agentes anteriores son suprimidos pero al mismo tiempo permanecen. Esta sucesión se puede experimentar porque los sustitutos son denominados con los nombres de personas que en la cadena recursiva están más altos.

Tal transcripción de una descripción lacaniana en una cognitiva, no debe interpretarse como si estos dos enfoques se diferenciases el uno del otro únicamente en su terminología; la aparente traductibilidad es también la consecuencia tanto de una escasa colaboración en la descripción de los acontecimientos en el barrio así como también de ambos enfoques en sí mismos.

Ambas descripciones aluden a la concordancia del acontecer, como si

fuese dirigido por leyes determinísticas. En la descripción lacaniana esta visión se expresa mediante el cuadro de un destino mitológico; y en la descripción cognitiva, a través de una visión del hombre como un sistema determinativo de procesamiento de informes. En ambos casos, tanto la situación económico-social de lo descrito, como su propia imagen, son de importancia secundaria.

En otros contextos sociales tal análisis hubiese podido ser el punto de partida para una intervención psicológica, por ejemplo en forma de un juego de roles. En la situación comunitaria descrita, tal intervención hubiese supuesto incluso, un cambio, tanto en la finalidad del proyecto como también en el contacto implícito que determina la comunicación entre los habitantes y los externos, puestos que hasta aquí, en el transcurso del proyecto, no aconteció nada que hubiese justificado esta transformación, y por eso tal intervención quedaba fuera de consideración.

A pesar de ello, esta descripción se tornó, entre tanto, relevante para el proyecto haciendo el efecto de esclarecer la situación del grupo de trabajo sobre su propio fantasear. Los colaboradores externos se dieron cuenta de que ellos mismos buscaban la correspondencia con esta fantasía mesiánica y se esforzaron y procuraron cambiar su comportamiento correspondiente. Optaron durante sus visitas al barrio, por vestirse humildemente de manera intencionada y comenzaron a llegar en sus propios carros en vez de usar el

transporte oficial, como antes lo hacían. El análisis psicológico sensibilizó al grupo de trabajo en relación con su propia forma de comportamiento, sin embargo, no se convirtió en tema de conversación entre los externos y los colaboradores internos.

6. EL ENFOQUE PEDAGÓGICO

La crítica a la psicologización de los problemas sociales configuró el punto de partida para un segundo enfoque utilizado en proyectos comunitarios: la pedagogía concientizadora de Paulo Freire. Este método, que en el campo de la alfabetización de adultos encontró su desarrollo, intentó combinar en los alfabetizandos el proceso de aprendizaje de la lectura mediante la formación de una conciencia crítica. Alfabetización es para Freire, entonces, algo más que la intervención de coordinaciones entre sonidos y letras; además se debe reflexionar sobre el sentido de las palabras que van a ser leídas. Este proceso conduce —según Freire— a que el aprendiz desarrolle una conciencia transitiva que les permite comprender críticamente la situación en la cual se hallan en el mundo en que existen (Freire, 1973, p. 67). Este proceso de concientización lo fomenta Freire, la discusión de los denominados temas generativos. En estos se presentan imágenes a los alumnos que muestran situaciones típicas de su mundo vital; así por ejemplo la imagen de la pobreza y de la riqueza, de la naturaleza y de la civilización, del arte popular y comercial. La discusión reflexionada de estos temas tiene que conducir a

una separación de las formas tradicionales de pensamiento hacia una práctica liberadora. Este enfoque, al igual que el clínico-psicológico, también implica una cierta estructura dialogal, que en el modelo de Freire se basa en una relación maestro-alumno. No obstante, no se trata de una enseñanza monologada por el maestro, que Freire rechaza, sino de aquella en la que los temas de la charla sean dirigidos por el maestro, quien además ordenará y regulará el desarrollo del curso. Como tipo de enseñanza, también aquí el diálogo se basa en suposiciones que el alumno al comienzo no difiere de los conocimientos que debe aprender, pero el maestro sí, y ambos consideran este conocimiento como deseable. En el caso de la concientización, este conocimiento consiste sobre todo, en la experiencia del alumno, quien supone estar capacitado para la comprensión del mundo.

En el proyecto descrito, estas suposiciones no se dan: Por un lado no existía la relación maestro-alumno en el barrio, relación que se da automáticamente en los procesos de alfabetización; por otro lado, la visión que de sí mismos tienen los habitantes no corresponde al fatalismo de la creencia en una propia inferioridad que describe Freire. Existía más bien una apreciación de su situación político-social correspondiente de amplia manera con el punto de vista del grupo de trabajo. Una realización de programas hacia la concientización hubiese dañado el contrato implícito entre los colaboradores externos e internos y hubiese sido considerada por los habitantes como arrogancia de los externos.

De esta experiencia no se puede derivar ninguna crítica general al método de Freire. Esta experiencia sólo dice que la utilización de ese método se basa en suposiciones, que en los proyectos comunitarios no están dadas necesariamente y que ante la realización de tales programas se debe aclarar si los miembros o interlocutores están efectivamente, en el "mundo del silencio" descrito por Freire.

En ambos enfoques discutidos, existe una relación asimétrica entre los habitantes del barrio y los colaboradores externos: en el enfoque clínico-psicológico se da por la división de papeles entre el profesional psicólogo y el paciente; y en el enfoque pedagógico de Paulo Freire se da por la división entre educadores y educandos. En ambos casos dominan los puntos de vista y los sistemas conceptuales de los colaboradores foráneos: el paciente aprende a percibirse a sí mismo dentro de categorías psicológicas y la visión de sí mismo se acerca a la visión del hombre que tiene el pedagogo liberador. Por otra parte, los proyectos comunitarios se basan en la idea de que la población puede y debe resolver sus propios problemas independientemente —es decir en concordancia con su visión del mundo y de la propia imagen— dentro de su forma de pensar.

7. EL ENFOQUE INTEGRATIVO

El postulado, al cual nos hemos referido en los últimos párrafos, de que el psicólogo debería partir en los trabajos comunitarios, del punto de vista de los habitantes de los barrios,

determinó durante el desarrollo del proyecto, cada vez con más fuerza, las acciones del grupo de trabajo.

El principio metodológico derivado de allí puede ser llamado como integrativo, en el sentido de que el colaborador ausente debe tratar de integrarse tanto subjetiva como objetivamente en el máximo nivel de posibilidad en la zona del proyecto. El llevar ésto a cabo resulta básicamente imposible porque a los colaboradores externos, por razones de su educación e historia personal, no les es posible compartir totalmente sus intereses y puntos de vista con los de los habitantes en el lugar del proyecto. Una mejor aproximación a este enfoque integrativo sería posible cumpliéndose estos dos requisitos: que los colaboradores externos vivan en el lugar del proyecto como fue el caso de Isabel Sarmiento (1983), quien llevó a cabo esta experiencia durante seis años en otro proyecto de guardería infantil, y que el colaborador externo proceda de un estamento social y económico similar al que hay en el lugar del proyecto. En estas condiciones, el colaborador que viene de afuera no tiene una función específica y su contribución a la realización del proyecto está estrechamente relacionada con su personalidad, sus características individuales. De la colaboración del psicólogo dentro de esta visión del mundo, se derivan problemas metodológicos fundamentales, porque la relación primaria entre ellos y los interlocutores en el lugar del proyecto no corresponde a la relación —en la psicología científica— entre el sujeto conocedor y el objeto conocido y además, porque el

psicólogo no tiene ninguna justificación que le venga dada por un método profesional como la tiene, por ejemplo, la psicoanálisis para mantener su vida privada al margen de la de su interlocutor. Estas dificultades son la consecuencia inevitable de la situación inicial de la Psicología Comunitaria, en la cual la interioridad del interlocutor no puede convertirse en el tema del proyecto, y en la cual la justificación para la práctica profesional del psicólogo no se da a partir del papel de su oficio, sino a través de su utilidad para el proyecto colectivo.

Una consecuencia más de este enfoque integrativo es que la visión de los habitantes acerca de la forma organizativa del proyecto es prioritaria, aun siendo contraria a la propia visión del colaborador externo. Así, los colaboradores externos pensaron, en principio, que todas las madres deberían tomar parte en las tareas de la guardería. Estas prefirieron, sin embargo, otra solución en la que una persona se ocuparía de la guardería infantil y por lo que recibiría una paga. Un firme propósito de la forma de organización hubiese podido disculparse en base al principio de las acciones comunitarias (Kamúes, 1982; de Porto, 1982), aunque para eso fuese dañado el principio superior de un proyecto comunitario según el cual la decisión sobre diversos tipos de acciones debe ser tomada por los propios implicados.

El primer paso en este enfoque integrativo debe tener en cuenta que el psicólogo procura entender la imagen propia y la del mundo de su

interlocutor. Tal forma de procedimiento o manera de actuar, corresponde al postulado del grupo de sociólogos de Bielefeld (1976), según el cual, la investigación en las ciencias sociales toma su punto de partida en la concepción realista de los actuantes. Según Kockeis-Stangl (1980), tal enfoque puede describirse como una interpretación empírico-interpretativa y la descripción resultante es —al menos en sus primeros pasos— ideográfica.

En los estudios existentes sobre proyectos en las barriadas, la comprensión de comunidades puede ser lograda de dos maneras: la primera, partiendo de un análisis socio-económico general, deduciendo de este análisis la forma como el ser económico determina la conciencia; la segunda puede partir de un análisis psicológico de las personas mismas. En la mayoría de los trabajos publicados en este campo se trata del primer tipo de análisis (p.e. Ander-Egg, 1974; Evers y otros, 1983; Ramírez, 1981; Velásquez, 1982). Dentro del enfoque marxista, se busca deducir el papel histórico-social de la gente, y en el caso de Paulo Freire, se parte principalmente de una visión de lo cristiano, donde el hombre es deformado por esta imagen. Sin embargo, en los dos casos, la conciencia concreta es de una importancia secundaria. Donde la existencia concreta del hombre es menos importante que la realización de una visión abstracta del mismo; esto sería una consideración anti-humanística. Camus (1962) objeta en este sentido que así se corre el peligro de dar prioridad a una visión idealista del hombre. Un indicio serio

sobre el particular está en que no existe ningún trabajo empírico sobre la visión del mundo y de sí mismo, en las clases populares de Colombia. Las dificultades concretas para realizar este tipo de investigación en los barrios populares contribuyen de manera notable a esta carencia investigadora. Seguidamente debería de tratarse de entender el mundo subjetivo de la población en el lugar del proyecto bajo una perspectiva no sólo histórico-social sino también psicológica.

Según Schatz y Luckmann (1975) el mundo vital no se limita al aquí y el ahora de la existencia, sino que incluye la historicidad, el futuro anticipado y también las ideas sobre las posibilidades e imitaciones del propio actuar. Por eso, parece sensato partir de una dimensión histórica para el análisis del mundo vital objetivo de los interlocutores: de la visión de su pasado, presente y futuro, y de la conciencia que ellos tengan de su papel en la posible realización del futuro.

Para los habitantes de los "Barrios Populares" su mundo vital está determinado por sus problemas económicos; es un mundo de necesidades y el objetivo más importante de las actuaciones será superarlos. Ellos se consideran como participantes activos de un proceso de desarrollo cuyo comienzo está marcado por su realidad de pequeños campesinos o trabajadores del campo, y cuya meta estriba en lograr la integración en la clase media urbana. La gran mayoría de los habitantes de los barrios populares bogotanos ha llegado —en los

últimos 15 años— del campo a la ciudad. Para este fenómeno existen diferentes motivos: la huida de la miseria en el campo, y en contrapartida la suposición de que la vida en la ciudad es portadora de progreso; la huida del campo donde reina la violencia política o familiar, y finalmente la búsqueda de la libertad personal.

Este camino, del campo a la ciudad, está considerado por la gente como irreversible. Después de llegar a la ciudad, se encuentran con un vacío cultural. Por una parte, está la cultura feudo-tradicional del campo, la cual quisieran superar tan pronto como fuese posible, y por otra parte está la cultura urbano-burguesa con la cual todavía no están familiarizados. Debido a que la mayoría de estas personas no saben leer o leen deficientemente, la televisión —que en Colombia es únicamente comercial— tiene una importancia muy grande en la conformación de su cultura, porque este medio de comunicación presenta la imagen de la sociedad burguesa en la cual quieren integrarse. Sin embargo, persisten características de la cultura campesina, por ejemplo, la ausencia de anonimidad y por lo tanto la presencia del chisme.

Esta integración se realiza simultáneamente en los campos profesionales y en el campo de la vivienda. El progreso en el campo profesional es muy limitado, debido a la escasa educación y la abundancia de mano de obra. La mayoría de los inmigrantes trabajan, al principio, como operarios auxiliares en trabajos del tercer sector de la economía, como

vendedores ambulantes o en servicios públicos. Pero su objetivo principal se centra, bien la consecución de un empleo fijo en el segundo sector de la producción, para participar del sistema de salarios y ayudas sociales reglamentadas por el estado; o bien en lograr convertirse en comerciantes independientes. Una carrera profesional no es posible y de aquí que sus esperanzas de progreso se desplacen hacia sus hijos, y que para educarlos estén dispuestos a hacer cualquier tipo de sacrificio. En el desarrollo de la vivienda existen menos restricciones que en el campo profesional por el principio de la autoconstrucción. Si se viaja desde la periferia de la ciudad hasta el centro, podemos entonces ver representada la evolución de la vivienda, es decir, en las áreas más exteriores de la periferia dominan las cabañas de madera, y cuanto más nos acercamos al centro más grandes serán las casas y más completas en la infraestructura.

Este proceso de integración de la vivienda se experimenta como un avance individual o familiar. Según Rueda y otros (1979), 24 de 26 encuestados masculinos nombraron como función más importante de la construcción de la casa, la seguridad y bienestar de sus niños. Tal visión concentrada en la familia y con miras a una integración en la clase media, será denominada con frecuencia "arribista" (Ramírez, 1981; Evers y otros, 1983). El término "arribista" se usa en sentido negativo para denominar esta actitud de progreso individual, en la cual se plantea la organización política como la mejor posibilidad de desarrollo social. Al

mismo tiempo es indica una actitud arrogante y una falta de respeto (en cuanto a la diferencia económica), hacia aquellos cuya habilidad será puesta en duda, de forma racional, por encima de la solución de sus problemas.

Esta descripción de los habitantes del barrio es una descripción sociológica en cuanto que describe una visión del desarrollo objetivo material de los barrios populares. Sin embargo, como descripción sociológica no es aplicable a una parte de los habitantes porque no todos terminan este proceso de integración. Al mismo tiempo se trata de un análisis psicológico en el cual se describe la imagen del mundo y de la gente. Este análisis se diferencia de otros estudios de la mentalidad de los habitantes de los barrios populares en un aspecto importante: se plantea que la gente tiene una mentalidad principalmente fatalista, que se sienten entregados pasivamente a las condiciones sociales y se les considera incapaces de desarrollar sus propias iniciativas para superar la miseria. Sin embargo, los habitantes del barrio descrito tienen una visión bastante clara y racional, no sólo de su mundo vital actual, sino también de su mundo futuro mejor; así mismo, sobre planes específicos sobre cómo realizar la transición del estado actual hacia el futuro estadio ideal. Estos planes toman en consideración el cambio social existente y este cuadro determina el dónde el cómo pueden realizarse estos planes. La integración en la clase media urbana, normalmente, no se busca mediante el traslado hacia otro barrio sino mediante el mejoramiento del

barrio existente. Esto podría explicarse dentro de la mentalidad campesina de tipo sedentario, de apego a la tierra, y es un factor de importancia significativa en el trabajo de los barrios. De igual manera estará especificado, quien hace las veces de agente en las diferentes etapas de desarrollo; por ejemplo, el que se responsabiliza de la construcción de la vivienda es el jefe de la familia, o sea el elemento masculino; es el caso de la educación de los niños, los agentes responsables son la madre o el estado.

La descrita visión del mundo y de sí misma, de la población en los barrios populares, no es más que una suposición de los externos y no dejará de ser así si no se convalidan mediante observaciones sistemáticas. A esto podría añadirse cualquier tipo de observaciones, con la mencionada restricción metodológica de que tales datos no pueden ser captados en un discurso asimétrico. Un campo de observación apropiado está descrito en el capítulo 2 donde en las diferentes etapas representativas de la construcción de la casa siempre se puede reconocer la habitación primitiva que fue la base de la casa, incluso en las edificaciones de dos o tres pisos; y por el contrario, se anticipa ya en la construcción del primer salón la proyección hacia una casa determinada, de varios pisos. En primer lugar, las aperturas amuralladas con tablas y el zagúan, del primer estadio de la construcción, no tiene un fin práctico y son carentes de sentido; adquieren su significado funcional únicamente después de la terminación de la casa. Este ejemplo y otras

observaciones precisas muestran que la gente ya tienen planes muy concretos de su integración en la sociedad burguesa desde el inicio.

Otras observaciones para la validación del mundo subjetivo ya postulado, fueron alcanzadas mediante preguntas sistemáticas; así es que se hicieron encuestas en cada casa, durante el tiempo del proyecto. Estas mostraron, entre otras cosas, que la mayoría de los padres querían un tratamiento más severo para sus niños. Otras preguntas importantes pudieron hacerse y resolverse mejor en charlas no estandarizadas; de estas, una pregunta importante era: cómo se imaginaban a su barrio dentro de 20 años? La respuesta típica al respecto era la descripción de un barrio cualquiera que había empezado como el de ellos. Hay que tener en cuenta que esta pregunta es hecha solamente por razón del análisis antes mencionado. En un programa de la radio alemana, por ejemplo, se pasó una charla (7.XII.82) de un periodista europeo con los habitantes de un barrio pobre de una ciudad suramericana. Allí se les preguntaba si creían tener la posibilidad de vivir —en el futuro— en algún otro barrio de mejor infraestructura. Su respuesta negativa fue interpretada por el periodista como que ellos estaban sin esperanzas de mejorar su situación. El análisis mencionado muestra sin embargo, que la pregunta estaba mal formulada porque la suposición no comprende dónde sino cómo se vivirá dentro de 10 años.

Una confirmación de los puntos de vista antes mencionados es su

utilidad en los trabajos prácticos de los barrios. En un proyecto anterior iniciado en otro barrio por los miembros del mismo grupo de trabajo se trató, por ejemplo, la promoción de cooperativas vecinales para criar gallinas; todas las necesidades hacían aparecer tal proyecto como útil en estos barrios pobres puesto que allí existe carencia de proteínas en la alimentación, y además cada casa tenía un solar apropiado para la crianza de las gallinas. Todo parecía indicar que este proyecto funcionaría pero resultó que los habitantes del barrio consideraron la crianza de gallinas como una actividad añeja campesina, perteneciente a un mundo al cual no querían regresar. Por esto no funcionó esta iniciativa que contaba con todas las condiciones aparentemente necesarias para su éxito. Con un análisis anterior del mundo vital subjetivo, hubiese sido predecible este fracaso. La misma reflexión aclara considerablemente las faltas del fracasado intento de aplicación de la alfabetización concientizadora en Bogotá puesto que este método supone una crítica deficiente de la mentalidad fatalista de la población.

CONCLUSIONES

En la introducción de este trabajo se enuncia el problema de la delimitación conceptual de la denominada Psicología Comunitaria, donde se plantea la pregunta: qué contiene la contribución psicológica específica del trabajo comunitario que no puede ser bien realizado por representantes de otras disciplinas. El proyecto descrito de una guardería infantil es una prueba el punto

de vista ya descrito por otros autores de que la situación inicial de la psicología comunitaria es menos una actividad pedagógica, terapéutica o de consultorio, que una disciplina o actividad organizativa: el grupo de trabajo se integraba en una comunidad en la cual existían visiones precisas sobre el mundo presente y futuro; planes para la realización de este futuro y en parte también perspectivas sobre las personas y grupos, que como agentes de dicha transformación deben asumir tales roles. Estas ideas eran aún desconocidas por los externos. En un primer conocimiento, por entonces incompleto, surgió la necesidad del cuidado extrafamiliar de los niños en edad preescolar. Los habitantes no vieron entonces ninguna posibilidad de autoresolver el problema mediante propias iniciativas, sino que remitieron la educación preescolar extrafamiliar como si perteneciera a la esfera de la intervención estatal. Debido a que el grupo de trabajo tomó a la gente como agente de sus necesidades, estos participaron en el desarrollo de las soluciones como autoagentes. El cambio de comportamiento del interlocutor, alcanzado mediante el proyecto, consistía en que se desarrollaron planes específicos que forman un paso hacia la realización del futuro anticipado por ellos y que ellos mismos realizaron. Esto no se alcanza por medio de la convicción o por concientización sino mediante la realización de una experiencia concreta de un proyecto comunitario.

El trabajo de externos en proyectos comunitarios se fundamenta principalmente en la creación de las

redes sociales y la propuesta de ayudas prioritarias donde más se necesitan. Este no es un trabajo específicamente psicológico, y esto confirma la experiencia bajo muy diferentes condiciones culturales y económicas por otros autores, de que el objetivo no-psicológico en la Psicología Comunitaria limita ampliamente la contribución de los métodos de la psicología.

A pesar de todo, hay un aporte psicológico específico en tales proyectos pues la tarea más difícil de los colaboradores foráneos es la comprensión de la comunidad, es decir, de los pobladores del barrio, y la comprensión de los hombre es una de

las tareas centrales de la psicología clínica y general. Se puede suponer que los psicólogos se acercan con menos prejuicios y con más capacidad de reflexión en esta tarea que los no psicólogos y esta es una posible explicación al hecho de que los proyectos más exitosos eran aquellos en que se actuaba de esta manera. Así se puede especificar en cierto grado en qué consiste la competencia profesional del psicólogo en proyectos comunitarios de la cual habla Sarason. Tal consideración conduce, finalmente, a que la expresión Psicología Comunitaria no describe una rama propia de la Psicología sino la actividad de los psicólogos en un específico lugar de trabajo.

BIBLIOGRAFIA

ALARCON, M. I. (1980), **Estudio Social del Barrio**. Mimeo. Bogotá: Departamento Administrativo de Bienestar Social, Centro Juvenil Comunitario "La Victoria".

ANDER-EGG, E. (1974), **El Trabajo Social como Acción Libertadora**. Buenos Aires: ECRO.

ANDERSON, L.S., COOPER, S., HASSOL, L., KLEIN, D.C., ROSENBLUM, G. BENNET, C.C., **Community Psychology: A Report of the Boston Conference on the Education of Psychologists for Community Mental Health**. Boston: Boston University and The South Shore Mental Health Center, 1966.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, **Kommunikative Sozialforschung**. Munchen: Fink, 1976.

BANNISTER, D. y FRANSELLA, F. (1971), **Inquiring Man. The Theory of Personal Constructs**. Harmondsworth: Penguin Books.

BENNETT, C.C., **Community Psychology: Impressions on the Boston Conference on the education of psychologists for community mental health**. *American Psychologist*, 20 (1965), 832-835.

- CAMUS, A. (1962), **L'Homme Revolté**. París: Gallimard.
- CARRILLO, D. (1980), **La participación comunitaria**. Mimeo, Villeta: Campana de Alfabetización "Simón Bolívar".
- EVERS, T., MULLER-PLANTENBERG, C., y SPESSART, S. (1983), **Movimientos barriales y estado**. Bogotá: Ed. CINEP.
- FALS BORDA, O. (1959), **Acción comunal en una vereda Colombiana**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- FALS BORDA, O. (1980), **La ciencia y el pueblo: Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción**. 3er Congreso Nacional de Sociología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- FREIRE, P., **Padagogik der Unterdrückten**. Reinbek: Rowohlt, 1973.
- GLENWICK, D.S., The role and definition of Community Psychology. **American Psychologist**, 34 (1979), 559.
- GLIDEWELL, J.C., The entry problem in consultation. **Journal of Social Issues**, 2 (1959), 51-59.
- GOODSTEIN, L.D. SANDLER, I., Using psychology to promote human welfare. A conceptual analysis of the role of community psychology. **American Psychologist**, 33 (1978), 882-892.
- HELLERICH, G., Gemeindepsychologie. In: G. Rexilius S. Grupitsch (Hg.), **Handbuch der psychologischen Grundbegriffe**. Reinbeck. Rowohlt, 1981, 376-379.
- KAMUES, L. (1982), Hogar infantil y participación comunitaria. **Trabajo Social**, 17, 29-38.
- KELB, B. (1972), **Organisieren oder Organisiert werden**. Belin: Rotbuch-Verlag.
- KOCKEIS-STANGL, E., Methoden der Sozialisations forschung. In: K. Hurrelmann D. Ulrich (Hg.), **Handbuch der Sozialisationsforschung**. Weinheim: Beltz, 1980.
- LABOV, W. FANSHEL, D., **Therapeutic Discourse**. New York: Academic Press, 1977.
- LORENZER, A., **Spracherstörung und Rekonstruktion**. Frankfurt: Suhrkamp, 1970.
- LOUNSBURY, J.W., COOK, M.P., LEADER, D.S., RUBEIZ, G. MEARES, E.P., Community Psychology: Boundary problems, psychological perspectives, and empirical overview of the field. **American Psychologist**, 34 (1979), 554-557.
- MARIN, G. (1980), Hacia una psicología social comunitaria, **Revista Latinoamericana de Psicología**, 12, 171-180.
- MESCHKAT, K., ROHDE, P. TOPPER, B., **Kolumbien. Geschichte und Gegenwart eines Landes im Ausnahmezustand**. Belin: Wagenbach, 1980.
- Minsky, M., A Framework for Representing Knowledge. In: P.H. Winston (ed.), **The Psychology of Computer Vision**. New York: McGraw-Hill, 1975, 211-280.

- MOITOZA, E. HERSCH, C., Community Psychology past, present and future: The 1965 Boston Conference participants revisited. **American Journal of Community psychology**, 9 (1981), 225-232.
- MOLINA, H. (1976), **La vivienda como bien necesario**. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Planificación y Urbanismo.
- MONTERO, M. (1980), La psicología social y el desarrollo de comunidades en America Latina. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 12, 159-170.
- MORA, J., de PARDES, B. et al. (1979), **Desnutrición del Pre-escolar en America Latina: Magnitud, Implicaciones, y Factores Condicionantes**. Bogotá: Instituto Colombiano del Bienestar Familiar.
- O'NEILL, P., Cognitive Community Psychology. **American Psychologist**, 36 (1981), 457-469.
- DE PORTO, M.C. (1982), participación comunitaria en la atención al preescolar. **Trabajo Social**, 17, 47-49.
- RAMIREZ LEON, J. (1981), **Algunos problemas ideológica de una comunidad urbana**. Tesis de Grado. Bogotá: Universidad de los Andes, Dept. de Antropología.
- REIFF, R., Social intervention and the problem of psychological analysis. **American Psychologist**, 23 (1968), 524-531.
- RUEDA, N. (1978), **La autoconstrucción de vivienda urbana: Un mito y una realidad**. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Planificación y Urbanismo.
- RUEDA, N., de ANGULO, L.F., VILA, P., y BARNEY, G.C. (1979), **la autoconstrucción de vivienda urbana: Fundamentos para un enfoque analítico**. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Planificación y Urbanismo.
- RYAN, W. **Blaming the Victim**, New York: Random House, 1971.
- SARASON, S.B., Community Psychology, networks, and Mr. Everyman. **American Psychologist**, 31 (1976), 317-328.
- SARMIENTO LANDINEZ, ISABEL (1983), **Un enfoque de acción educativa aplicado en un sector popular de Bogotá**. Tesis de Grado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Dept. de Antropología.
- SCHUTZ, A. LUCKMANN, I. (1975), **Strukturen der Lebenswelt**. Darmstadt: Luchterhand.
- SENA (1983), **Programa Nacional de Autoconstrucción**. Bogotá: Servicio Nacional de Aprendizaje.
- TURNER, J.F.C. (1976), **Housing by People**: London: Marion Boyars.
- TVERSKY, A., Elimination by aspects: A theory of choice. **Psychological Review**, 79 (1972), 281-299.
- VELASQUEZ, E. (1982), Hacia un nuevo modelo. En: Instituto Colombiano del Bienestar Familiar (ed.), **Educación y Comunidad**. Bogotá: I.C.B.F.