



Asociación para el Estudio de Temas Grupales,
Psicosociales e Institucionales

ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES

(ISSN 1886-6530)

www.area3.org.es

Extra N°5 – Verano 2023

Material presentado en la III Asamblea Internacional de Investigación en torno a la
Concepción Operativa de Grupo, Salvador de Bahía, 8-10 de septiembre de 2022

La Parresía en los Grupos Operativos Afianzamiento de la Psicología Social en Instituciones del Territorio de Maldonado Uruguay¹

Gladys Rodríguez
Katerin Alves
Patricia Caligari

RESUMEN

Planteamos una reflexión crítica y análisis desde la Psicología social de experiencias que se realizan en dos instituciones educativas de Maldonado.

Se seleccionaron estos centros educativos por estar ubicados en el mismo territorio, con diversa población y objetivos, donde la práctica de la psicología social es la herramienta metodológica implementada con resultados favorables y medibles. Instituciones donde la parresía se vuelve protagonista como parte de lo instituyente.

Por un lado estudiantes de CECAP: adolescentes con dificultades en la oralidad, en la comunicación, con mayoría analfabeta, en situación de discapacidad, que en conflicto con la ley, habitan-

¹Trabajo presentado en Nodo Institucional.

do en las fronteras de un territorio que los desplaza por no entrar en el marco de “la ideología de la normalidad”.

Por otro lado, los estudiantes del CURE: adolescentes y jóvenes que provienen de diversos contextos socio-económicos y culturales, con la carga de una movilidad territorial que produce el desarraigo, lo que trae aparejado múltiples consecuencias en ellos.

Ambas instituciones buscan que se integren a un ámbito formativo abierto, participativo y dinámico, sobre la base de la problematización, la reflexión crítica y el diálogo de saberes, haciendo una coproducción de conocimiento, que les posibilite la apropiación de su historia, su emancipación.

El abordaje se hace en espacios grupales semanales de crítica de la vida cotidiana, complejizando los contenidos teóricos para el aprendizaje y el adolecer en un territorio en permanente cambio.

Se analizarán obstáculos y logros desde la Psicología Social inserta y en su desarrollo en estas instituciones educativas públicas.

Palabras Claves: Reflexión crítica - Sujeto en situación - Aprendizaje - Emancipación

INTRODUCCIÓN

Se pretende compartir una reflexión crítica y análisis desde la Psicología social de dos experiencias con les² estudiantes, en instituciones educativas de Maldonado: el Centro Educativo de Capacitación y Producción (CECAP) y el Centro Universitario Regional del Este (CURE), Udelar.

Se eligió posicionarse desde la *parresía* por ser como plantea Butler (2020) “*decir veraz*” como “*discurso valiente y resistencia*”. Entendiendo que lo relevante en la *parresía* no es la verdad del discurso, sino el compromiso que se tiene con esta verdad, en tanto franqueza, sumando también el planteo de la *parresía* fuera del marco del individualismo.

El objetivo de la propuesta es analizar la inserción de la Psicología Social en instituciones educativas y definir los puntos de encuentro en las experiencias. Desentrañar las encrucijadas, los obstáculos y las posibilidades de encuentro psicosocial, en un espacio de religación vincular, entrecruzando la *parresía* con lo instituyente.

La invitación es a reflexionar sobre la sistematización de dos experiencias, y el periplo que implica en el anclaje y expansión de la Psicología Social, en el territorio de Maldonado, como estrategia de re-actualización trascendiendo los márgenes de la currícula institucional. Articulando en espacios desintegrados, post pandemia, abordando las necesidades sociales territoriales desterritorializadas.

² Este trabajo está escrito en lenguaje inclusivo, generando variación morfológica y sintáctica del español buscando abarcar todas las identidades de género. En la lectura para hacer referencias a personas las vocales “o” y “a” serán sustituidas por la “e” de forma aleatoria.

Se plantea la necesidad de una transformación que confronte la racionalidad instrumental imperante en el sistema educativo. Esto implica abordar a les educandos y educar desde una epistemología convergente, que compartan fundamentos teórico - ideológicos, profundamente humanos y humanizantes, que contemple al ser humano en situación, inmerso en la trama de vínculos y relaciones que lo condicionan. Eso implica integrar la Psicología Social, la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa (IAP) en el acto de educar. Tres disciplinas surgidas en un mismo contexto político social e histórico, cuyo fundamento epistemológico es el materialismo dialéctico, que, pedagógicamente comparten similares metodologías que contribuyen a la emancipación en tanto liberación de le sujeto.

LA TEORÍA QUE NOS ENMARCA

Generar espacios de profunda transformación en las formas de enseñar y aprender dentro de las instituciones educativas públicas es un gran desafío, que trae aparejadas múltiples complejidades. No solo implica confrontar la racionalidad y estructuras tal como funcionan desde siempre, sino también el contexto de un sistema fragmentador y alienante. Una de las particularidades de ese contexto es la forma en que el capitalismo se ha convertido en cultura a través de las tecnologías comunicativas, con la progresiva capacidad de incidir en las conciencias sin que les individuos sean conscientes de ello, realidad que nos atraviesa y nos condiciona a todes (Guattari, F. 1991).

En el mismo sentido, respecto a la manera en que el sistema capitalista condiciona nuestras formas de ver y percibir el mundo, Edgar Morin (1998), refiriéndose al *pensamiento complejo*, señala la manera en que hemos sido formateades a través del sistema educativo en la fragmentación del conocimiento que ha impuesto la *racionalidad instrumental*, a partir de la cual la ciencia fracciona la realidad para conocerla, y desvincula al objeto de estudio, del contexto donde actúa.

Buscando transformar la fragmentación de la racionalidad instrumental imperante en los centros educativos, se incluyen en las experiencias una dimensión crítica y también emancipadora. Emancipadora, en tanto busca que les educandes y todes les implicades en el proceso, liberen sus capacidades y experiencias y las integren en un aprendizaje. En el proceso tanto docentes, como estudiantes y sociedad civil, son enseñantes y aprendices, produciendo conocimientos desde una visión dialéctica a partir del vínculo. En esta relación, se establece una comunicación entre sujetos y contextos que posibilita una comprensión profunda de la realidad, y permite superar las contradicciones y oposiciones para construir juntas nuevas soluciones, nuevos conocimientos, y transformaciones sociales en un vínculo mutuamente modificante. En ese intercambio de saberes el primero que tiene que hacer la toma de conciencia en cómo elaboró su conocimiento es el académico, el educador, el docente que lo creó en el ocio (sjolé), mientras que el resto de los sujetos, lo elabora en la cotidianeidad y la lucha por la supervivencia. (Bourdieu, P. 1999).

Es así que la integración de la teoría y práctica de forma articulada cobra vital importancia como acción educativa, por el efecto que provoca en todes les involucrades (actores sociales, docentes, estudiantes) en los procesos de transformación de los problemas sociales. *“El sujeto*

establece una relación dialéctica con el mundo y transforma las cosas, de cosas en sí, en cosas para sí. A través de una praxis permanente, en la medida en que él modifica el mundo, en un movimiento de permanente espiral” asegura Pichon- Riviére, E. (1985, p. 170)

En ese encuentro con el otro, con el mundo, la realidad opera en el agente externo, provocando en él, lo que Rebellato, J. L. (1989) llama el “*choque cultural*”. Ese impacto que se enfrenta, esa contradicción interna, ponen en juego los valores éticos del profesional, haciendo necesario que esta situación sea objeto de una profunda reflexión, para desocultar el conflicto que subyace: el conflicto entre lógicas y mundos diferentes.

En concordancia con Rebellato, Cetrulo, R (1985) afirma que es necesario asumir como “problema” las diferencias entre dos culturas distantes, y postula que el agente externo tiene que realizar la investigación cultural como momento fundamental de la tarea, y como parte del proceso. Esto supone que el agente externo se abra a nuevas formas de conocer, y requiere generar las condiciones que posibiliten procesos de transformación. En este sentido la Psicología Social Pichoneana dentro de las instituciones, en convergencia epistemológica con la Educación Popular y la Investigación-Acción-Participativa (IAP) transforma las relaciones de dominación en relaciones de cooperación y solidaridad. Es una transformación epistemológica que supone, además, una fuerte postura ética y político - pedagógica.

Esta concepción crítica que proponemos en el acto de educar, marca y guía una construcción que se lleva adelante en ambas instituciones . En referencia a esto , nuestro desafío es el que propone Freire, P (2009) quien afirma:

“Nuestro problema no es estar en contra de la academia sino rehacerla, ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo. Hay que prestigiar la academia esto es, ponerla al servicio del pueblo...El pueblo tiene derecho a saber, necesita saber que los contenidos escolares se llaman objetos cognoscibles, es decir objetos que pueden ser conocidos”. (p. 45).

En esta revolución que propone Freire, implica transformar desde adentro las instituciones educativas, y requiere de una manera diferente de establecer el vínculo pedagógico, es de vital importancia el diálogo en la participación como acción cooperante, y entender la concepción de praxis como una trama compleja de representaciones, pensamientos, esperanzas, valores incertidumbres y desafíos en el intercambio dialéctico con sus confrontaciones, contradicciones, conflictos y oposiciones que compromete en su realización (Freire, 1993). Acompañando a la acción – reflexión en la praxis, se hace una acción conjunta en el medio ambiente, para que en el diálogo las personas puedan reflexionar sobre su realidad y transformarla.

Fals Borda, O (1985), creador de la IAP, apunta como obstáculo, la proyección del intelectual de su conocimiento sobre la realidad, que busca verificar lo que él ya sabe desde la teoría. En ésta concepción epistemológica, lo primordial es una nueva forma de percibir, el “*modo de ver*” nuevo y en cierta medida ver de nuevo, no se puede comprender sin entrar en el campo de las actitudes”, y no es inteligible sin ver la comunicación que se establece.

Esa comunicación para Freire supone reciprocidad, diálogo que posibilite la creación y construcción de nuevos significados consensuados con todos los involucrados en la experiencia. Por lo

cual, en todo proceso de interacción humana, lo fundamental es la actitud de aprendizaje y el diálogo horizontal (Freire, 1970).

En ese mismo sentido y línea de pensamiento, la IAP, reta y cuestiona a las ciencias sociales dominantes, reconsiderando la relación sujeto–objeto y según Fals Borda(1985):

“El rompimiento de la tradicional relación de dominación-dependencia implicada en el binomio sujeto–objeto, llevaría a un nuevo tipo de sociedad, que sería una sociedad participativa, donde la relación fundamental sería sujeto-sujeto mediado por el proceso de comunicación. “

Es imprescindible aceptar que estamos condicionados, lo que no tenemos que consentir es que la historia nos determine. Acompañando el pensamiento de Freire: poder reconocer que la historia es un tiempo de posibilidad y no una fuerza que determina el futuro; si bien las situaciones de vulnerabilidad social que nos encontramos en el campo son complejas y problemáticas, no son inexorables. En concordancia con Fals Borda,(2000), cuando afirma que la tensión se genera entre la realidad social concreta y las teorías posibilitan la apertura a nuevos conocimientos, habilitan las articulaciones entre diferentes teorías de conocimiento y formas de acción desarrollando modelos abiertos a críticas, a la contestación y réplica.

Carlos Rodrigues Brandão (1985) se sitúa en una postura democrática, y afirma:

“No se trata de popularizar el saber mediocrizándolo, sino de democratizar el saber que se produce en la Universidad, comprometiéndolo con la causa popular. Tampoco es cuestión de crear una “ciencia” de mala calidad para que el pueblo la comprenda y para que nosotros podamos compartir experiencias con él, sino hacer que el pueblo se torne cada vez más capaz de apropiarse del conocimiento de más alto nivel, como es el que se produce en la Universidad”.

Con una mirada desde la Psicología Social en las Organizaciones, hablamos de individuos producidos por ellas y productores de ellas (Schvarstein, L. 1992 citando el pensamiento pichoneano): Son el *“contexto de acción en el cual se hacen decodificables las conductas de los sujetos”*.

Resulta interesante asociar a la temática abordada una visión tomada de Leonardo Schvarstein(1992) en cuanto a la capacidad que deberían tener las Instituciones para gestionar debidamente los cambios: ¿qué queda por aprender para lograrlo?. Desde ahí, el autor entiende que la Institución debe generar el cambio cuando ha desarrollado el aprendizaje necesario para ello (en una direccionalidad desde cambio a aprendizaje). Distingue tres tipos de cambios: cuando se da un *cambio conservativo* se debe aprender a resolver el problema generado dentro de la Organización; si lo que se da es un *cambio innovativo*, se debe buscar generar alternativas y para ello ir en busca de un *pensamiento lateral* (Edward de Bono-1967), no buscar estas alternativas de resolución a los problemas en una verticalidad sino, imaginar lateralmente, lo que tiene que ver con la creatividad, la imaginación, etc. Pero cuando se da un *cambio de paradigma*, como en el período pre pandemia, por ejemplo, ya no se estará de la misma forma, necesariamente surgió un *“cambio radical”* lo cual generó nuevas alternativas que se instalaron, y se hace necesario visibilizar.

Después de este recorrido es necesario concluir que el quehacer de las instituciones educativas forma parte del entramado y contexto social al que pertenece: no se puede continuar disociando el aprendizaje del contexto social donde habitan los sujetos a ser educados, son necesarios los *cambios* institucionales. La educación tiene que ser el espacio que integre, nutra y articule vivencias, sentires, pensares y haceres, es en la propia acción educativa donde se debe permitir jugar toda la dimensión humana. Esto posibilitará construir conocimientos contextualizados, situados, válidos para la realidad que viven los sujetos, que permitirá apropiarse no solamente de sus conocimientos, sino de su propia historia y transformar en alguna medida, logrando la emancipación en tanto “liberación”.

CONTEXTO

Maldonado es un departamento que tiene como principal característica una población integrada por personas nacidas en otras localidades de Uruguay, a quienes, en los últimos tiempos se le han sumado migrantes de diferentes países: los más jóvenes de ellos corresponden a Centroamericanos mayoritariamente que confluyen en el departamento buscando trabajo en Punta del Este, y Europeos que están en edad de retiro laboral, generando multiplicidad de significancias, con diversidad de experiencias simbólicas y culturales.

Caracterizar el territorio es enfrentarse a dilemas y coyunturas departamentales, a los procesos de descolonización y de colonización que atraviesa este territorio cada

temporada turística, es decir cada verano, como explosión y oposición a lo que ocurre durante el resto de las estaciones.

El territorio es conocido a nivel internacional por Punta del Este, al ser considerado “*una joya para el turismo*”, “*uno de los balnearios más caros de Sudamérica*”. En cuanto a esto hay un dicho popular local que dice: “*Punta del Este tiene más males que la peste*”, el cual se utiliza para describir una de las complejidades de la territorialidad, y desde la territorialidad. Frase que alude a la colonización e invasión que recibe una ciudad y repercute en todo el departamento, que se expande y atropella como lo hace la peste, tomando a la misma como metáfora de esa invasión en tanto explotación (laboral) que se vive todos los veranos, momento en el que nos gana la colonización, el neoliberalismo, el individualismo, el capitalismo salvaje, nos gana la vorágine de la producción, el brillo, lo que aturde, perdiendo historización, teorización y análisis crítico, que lleva tiempos -otros.

Por tanto la intención está en meterse en esta encrucijada institucional territorial, que fomenta el trabajo de producción y servicios hacia el turismo. Así como también problematizar el cruce de la psicología social con el contexto, *que entra* en las instituciones y se opone a reproducir esa indiferencia frente a la explotación laboral del territorio.

Es necesario dejar registro de otras territorialidades y analizar de forma crítica diversos trayectos específicos y singulares yendo de lo práctico concreto hacia la construcción general de conocimiento más abstracto y departamental, como expresión-otra de la psicología social. Teniendo en cuenta instituciones públicas con recorridos territoriales específicos que dan sentido

a esquemas de conocimiento del colectivo, decodificando la realidad, descubriendo lo implícito y simbólico social departamental.

DESARROLLO DE LAS EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES

¿Con qué facilidad hacemos dentro de las instituciones cosas que no pensamos para que las hagamos? Este es el motor de la sistematización de nuestra experiencia. De revisión, de pausar, de ir a contratiempo, de priorizar la lentitud: para reflexionar. La llama que inicia es la motivación de dar respuestas a un cúmulo de preguntas que habitan en el trabajo diario en las instituciones educativas.

¿Cómo hacer de lo cotidiano experiencias psicosociales? ¿cómo contagiar la risa en una proximidad post pandémica? ¿Cómo transformar el dolor en un encuentro compartido? ¿Cómo se puede enfrentar al individualismo neoliberal? ¿Cómo hacer epistemología con los emergentes? ¿Cuánto más nos vamos a demorar para darle prioridad a los cuidados?.

En el intento de dar respuestas a estas preguntas es que surgen experiencias que lentamente transitan en las instituciones generando desde procesos psicosociales, interrumpiendo la inmediatez.

Mejorando la calidad de los vínculos, creando redes de comunicación presenciales, con proyectos y tareas comunes, generando afianzamiento, tramando lazos, vínculos, en colectivo, en otros lentos-tiempos, recorriendo en contra de la vorágine y la velocidad.

EXPERIENCIA INSTITUCIÓN CECAP

Esta institución pertenece al Ministerio de Educación y Cultura, del área Educación No Formal. Está dirigido a jóvenes entre 15 y 20 años que han abandonado o han sido expulsados, que se encuentran por fuera del sistema de instituciones educativas y/o laborales. Está constituido por adolescentes con dificultades en la oralidad, en la comunicación, en su mayoría con analfabetismo, en situación de discapacidad, que se encuentran en conflicto con la ley, habitan en las fronteras de un territorio que los desplaza por no entrar en el marco de *“la ideología de la normalidad”* (Rosato 2009).

Desde el grupo operativo se trabaja en espacios semanales, haciendo foco en la crítica de la vida cotidiana, complejizando el adolecer en un territorio que les invisibiliza. La movilidad territorial como identidad, la explotación como salida laboral, la territorialización, la desterritorialización virtual y el adolecer como momento etario, generando un espacio grupal donde tramitar las emociones.

El enseñaje es la metodología, basada en el ejercicio de habilidades reflexivas discursivas y participativas, narradas con el cuerpo desde la vivencia colectiva. Cómo pilar superlativo que gestiona el autocuidado, cuidado de lo grupal, por medio del descentramiento.

Utilizar la herramienta de la psicología social dentro de CECAP nace desde la necesidad, y el deseo de crear otros espacios, para problematizar, para conocer(se) y para potenciar los deseos

de transformación y resistir a la velocidad impuesta, para hacerle frente a las violencias diarias que precariza la vida e intentan condenarla al aislamiento y la desesperanza, colocando a estudiantes en un (nuevo) rol activo para hacer y crear las diferencias posibles del cambio.

“El ser humano que se auto observa, que puede verse en el acto de ver, de obrar, de sentir, de pensar” (Boal 2001). En este sentido la elaboración de las experiencias, tiene como eje central lo proactivo atravesado por márgenes disciplinares, co-coordinado con los estudiantes, un espacio donde la vitalidad de las tramas comunitarias no pasan desapercibidas, se problematizan, se comparten desde el pensar y crear “otras formas” de desafiar el sistema que les vulnera y la velocidad que les sabotea.

Estamos situados en tiempos virtuales fragmentados, tiempos, impacientes 15 segundos de espera nos parece una eternidad. Tiempo donde la ansiedad exige que las cosas pasen antes de ser deseadas, por tanto este tiempo no será satisfecho, nuestro tiempo “vuela”. Esta problemática es abordada en el grupo operativo como emergente implícito.

El espacio grupal se transforma en el refugio donde no buscan acuerdos, sino ser procesos de debates, donde se rompe con la velocidad, se deshabita el tiempo virtual fragmentando, una operatividad que rompe con las experiencias de levedad, que descarta las vinculaciones multidinarias, confronta con los grupos virtuales que son muchos y sin mutua representación interna.

Se coordina para que la experiencia movilice, conmueva y genere un encuentro profundo. De ahí que el hallazgo pasa a situarse desde el marco de un “tiempo lento” sin interrumpir la continuidad haciendo una tarea, a la vez, habitando el presente. Siendo compleja y hasta contradictoria con la velocidad de la sociedad, sin embargo la

experiencia ha enseñado a sorprendernos con este lento tiempo (sorprendernos desde la etimología de la palabra que adhiere a ser prendido).

La potencialidad de la lentitud, es liberar(nos) de “las carreras”, “cuanto antes mejor”, “el que no corre vuela” liberar de esa presión que explota en el agotamiento, en ansiedad. La experiencia lenta hace que los estudiantes produzcan endorfinas, mejorando vínculos, rescatando la importancia de mirar a los ojos, ver la multiplicidad de caras cercanas.

Reencontrarnos con lo lento, como herramienta metodológica y epistemológica permite comprender la pluralidad, la complejidad la heterogeneización comprender la vida social, donde se vuelve imprescindibles los grupos que generan reparación, el reconocimiento de los hechos y el ejercicio de la horizontalidad, para reparar (de alguna manera) los excesos de las violencias sociales simbólicas y materiales.

Generando un cambio, una estructura - reestructura, fermentando la epistemología de los emergentes, zurciendo la sensibilidad ante los problemas sociales, subjetivando la propia experiencia de vida en el pensar, sentir y hacer, acumulando conocimiento empírico, vehiculizando el aprendizaje como efecto terapéutico, ensayando nuevas formas de resolver los problemas que se presentan. Haciéndole frente a un territorio rígido, fragmentado, superficial, repetitivo, deteriorado.

Desde el deseo de ser parte de un territorio, surge la necesidad y un proceso comprometido, que señala lo latente en la sociedad, apelando al cuerpo y a distintos sentidos como formas del lenguaje plural, porque la alfabetización no es su fortaleza, su fortaleza es el autoconocimiento y auto referencia como estudiantes indómitos, jamás reconocidos como épicos, habitando la fisura social, con la esperanza de liberarse de su etiqueta de “joven violento destructor y marginado; “NINI” (Ni estudia, Ni trabaja).

En el entramado de descubrir el ECRO común territorial y creando lo que se desea “ser” en tanto sociedad. Habitando los “des-ordes territoriales” expresan ideas y emociones, y son alentados a escuchar al otro y a concentrarse en la percepción de diversas perspectivas sobre una misma realidad. Analizando los conflictos, produciendo nuevas redes y tramas vinculares, desde una planificación afectiva, cognitiva y conductual, entendiendo que el pensar, sentir y hacer se puede planificar.

La velocidad en su rol de saboteadora se reconstruye y el saber grupal en su rol de portavoz empuja y da sentido a esquemas al conocimiento colectivo provocando disenso, habitando las contradicciones, buscando lo implícito en lo simbólico social. No busca acuerdos sino procesos de intercambio, debate, procesos donde romper con la velocidad del descarte humano.

La lenta psicología social, habita en las instituciones por medio de una epistemología convergente, ganándole al trabajo por inercia sin cuestionamientos, generando espacios de expresión y desarrollo desde los encuentros grupales semanales, potenciando los deseos de transformación y resistiendo a la violencia diaria que precariza la vida e intentan velozmente condenar al aislamiento y la desesperanza.

EXPERIENCIA INSTITUCIÓN CURE - UDELAR

El CURE presenta características particulares dentro de la Udelar por su diversa integración pluridisciplinar y multiprofesional y por su amplia inserción en el medio. Ello constituye una oportunidad para el encuentro e interacción entre diferentes profesiones, disciplinas y la comunidad y para explorar nuevas formas de trabajo interdisciplinario y transdisciplinario.

En este sentido, se considera que son necesarios los espacios formativos de aportes teóricos y metodológicos, de discusión y reflexión crítica en torno al trabajo en extensión e integralidad, como lo es el Espacio de Formación Integral (EFI) Curso de Extensión Universitaria del CURE. La propuesta formativa articula dos módulos principales: uno de marco teórico y otro práctico metodológico.

Los estudiantes del CURE son adolescentes y jóvenes que provienen de muy diversos contextos, en su mayoría de contextos de pobreza, de familias disfuncionales, con la carga de una movilidad territorial que produce el desarraigo, lo que trae aparejado múltiples consecuencias en ellos (estados depresivos, crisis de pánico, dificultades en el aprendizaje, etc.). Se busca que integren un ámbito formativo abierto, participativo y dinámico, sobre la base de la problematización, la reflexión crítica y el diálogo de saberes, haciendo una coproducción de conocimiento, que les posibilite la apropiación de su historia, su emancipación.

El proceso formativo del EFI, Curso de Extensión Universitaria: consiste en una formación teórica-metodológica, que es trabajada en grupo operativo y produce transformaciones notorias, tanto a nivel intelectual como personal en los participantes del proceso. El curso comporta distintas etapas: *reflexión crítica, formación teórico metodológica, práctica de campo y elaboración de proyecto.*

El proceso *reflexivo crítico* busca que los estudiantes hagan una toma de conciencia de la realidad en que están insertos, analizando los condicionamientos impuestos por el sistema dominante, que emergen en el discurso y en el modo de percibir la existencia y acompaña todo el proceso de aprendizaje. Se tiende a que tanto los estudiantes como los docentes realicen un proceso de transformación de sus percepciones, que les permita descubrir lo que subyace detrás de lo que emerge a primera vista, las falsas naturalizaciones que se les presentan como reales. Se analizan las relaciones de dominación en que se basa y se fundamenta el sistema, buscando una transformación, para establecer vínculos horizontales de cooperación y solidaridad entre las relaciones docente-estudiante, académicos-sociedad.

Este proceso de “humanización” se inicia desde el primer día del curso y genera en los participantes un descubrimiento de sí mismos, de la realidad y un darse cuenta del “sentido de la formación o carrera que están haciendo”, descubriéndose en sus capacidades y potencialidades según sus propias manifestaciones.

Este EFI propone la construcción colectiva desde la interacción horizontal entre todos los involucrados. El docente toma una postura político-pedagógico y ético diferente, debido a que se integran las experiencias de todos los participantes en el proceso de aprendizaje. Se reconocen las múltiples vivencias como saberes válidos, los que se incorporan y articulan, para que colectivamente se vaya generando un nuevo conocimiento. Se trata de generar conciencia de que todos somos fuentes de conocimiento y como tal, tenemos un conocimiento intrínseco, que surge en la lucha por la sobrevivencia en la cotidianidad de la vida. Este conocimiento, en la educación actual, no es objeto de estudio, perdiéndose el enorme potencial y riqueza que provee cuando se lo hace dialogar con el saber académico.

Cuando el acto educativo es realizado de esta manera, el vínculo que se constituye es desestructurante, de subjetividades que han sido construidas en contextos diferentes, atravesadas por un mismo sistema capitalista que fragmenta y aísla.

Se busca que los participantes a través de diferentes dinámicas establezcan un encuentro consigo mismo, siendo desafiados a pensar sus experiencias de vida, cómo fueron constituidos y determinados en sus modos de pensar, de sentir, de hacer, de percibir y comprender la realidad. Esto les permite encontrarse con sus propias subjetividades, y también apreciar las diferencias existentes con las de los demás, generando un ámbito de confianza y acercamiento entre integrantes del grupo.

En esta etapa del curso se realiza también un análisis individual y colectivo de las ideas previas que traen sobre la sociedad actual. Al sistematizar las percepciones y realizar una reflexión crítica de lo que han expresado los estudiantes, se van develando en el proceso, los discursos hegemónicos, impuestos por el sistema imperante quedando en evidencia cómo todos somos atravesados por las lógicas impuestas de la racionalidad instrumental, por el positivismo.

Este proceso del curso no está exento de conflictos y contradicciones, pues la racionalidad instrumental en la que han sido formados o formateados, que provoca fragmentación y aislamiento en los sujetos, es interpelada por la teoría crítica que lo integra con su experiencia y contexto histórico y lo libera. En la medida en que atraviesan y superan los conflictos y las contradicciones internas que afloran en el proceso, y las integran en un aprendizaje, comienzan a darse cuenta de que hay otros conocimientos, otros saberes, otros modos de aprender y conocer que emergen de la vida, de la lucha por la sobrevivencia, siendo ésta una epistemología situada y contextualizada. En la medida que las diferencias se van articulando y dando sentido al aprendizaje, se comienza a tener el sentimiento y percepción de unidad lo que posibilita las relaciones de cooperación y solidaridad. De esta forma se va logrando una profunda comprensión de que el conocimiento no se transmite, sino que se está construyendo en cada encuentro, como lo manifiesta Paulo Freire.

Desde lo institucional, en esta experiencia en particular, se percibe incompreensión o descalificación directamente, del espacio promovido.

Estos ámbitos de formación que procuran generar un espacio donde se confronta y se pone en cuestión la racionalidad instrumental dominante que impregna los centros educativos y la sociedad, generan resistencias institucionales, y también en los estudiantes que no han transitado la experiencia. Este cuestionamiento genera una contradicción, un conflicto interno que provoca una desestructuración que hay que trabajar para poder trascenderla, y no todos están dispuestos a abrirse a la posibilidad de realizar un proceso que implica otros ritmos y otros tiempos. Ritmos y tiempos que no conciben con los que impone un sistema deshumanizante, que no incluye la vida en la producción, porque incluir la vida requiere de tiempos de reflexión lo que va en contra del instantaneísmo que se ha instalado, donde no se cuestiona nada, solo se reproduce lo que se nos da.

Cetrulo, R. (2001), dice que para comprender la realidad y orientar la acción en otro contexto, es necesario transitar desestructuraciones y reestructuraciones del pensamiento, y agrega, ninguna repetición del pasado puede aspirar a una validez en el presente. Como dice el propio autor:

“No es tarea fácil porque las transformaciones epistemológicas comprometen a la totalidad del ser humano y no sólo su dimensión teórica, y porque las preguntas son complejas, propias de un momento de transición”. (p. 65)

En el desarrollo del curso se va introduciendo al estudiante en las diferentes perspectivas de la extensión presentes en las políticas de la universidad, para posteriormente abrir la mirada hacia los procesos de extensión latinoamericanos.

Se va situando a los integrantes en los diferentes modelos y perspectivas de extensión a nivel latinoamericano, posicionándose de forma crítica, en la integralidad de las funciones universitarias (docencia, investigación y extensión) y en la interdisciplina, que posibilita realizar un aprendizaje desde la perspectiva de una pedagogía liberadora. Se dan herramientas para transitar y superar la relación intercultural, que conlleva una transformación.

Se busca ir profundizando, durante el proceso, en la comprensión de la relación interna entre docencia, investigación y extensión, lo que deriva en una nueva concepción de cada una de esas funciones y en un relacionamiento creativo de la universidad con el mundo académico para la producción de conocimiento.

REFLEXIONES FINALES: OBSTÁCULOS Y POSIBILIDADES

La parresia está en ir a “des-tiempo”. Lento, implica pensar en instituciones con la capacidad de conmovirse con el territorio, apoyando las experiencias transterritoriales, es decir que transforman el territorio a través de resultados observables también “des tiempo”. Se enseña a parar únicamente antes de la explosión violenta ¿cómo será posible eso si solo se sabe correr? ¿Cómo es posible si solo sé de rapidez? ¿Cómo se puede parar ante una explosión violenta si nunca aprendí a parar, ni a caminar lento? ¿cómo puedo reaccionar de otra forma en un territorio abocado al turismo que me descarta?

De lo común en estas experiencias en instituciones educativas públicas, no obligatorias, se puede observar que tanto estudiantes de CECAP como del Cure en el proceso presentan obstáculos no solo del orden epistemológico, sino también epistemofílicos, que se manifiestan en incertidumbre, ansiedad y contradicciones ante el cambio en la forma de aprender, y dependen del acompañamiento psicosocial para que logren transitar esta emergencia y la incorporen como parte del aprendizaje a su cotidianidad.

Esta situación se entiende como el miedo a lo nuevo, a lo desconocido, al proceso de aprendizaje diferente, donde los estudiantes ya no son un recipiente vacío que hay que llenar con el conocimiento que imparte un docente y luego lo va a repetir, sino que tiene que poner en juego todo su ser como fuente de conocimiento y formularlo integrando su experiencia.

La nueva situación, el cambio en la forma de aprender, las contradicciones y conflictos internos que se hacen presentes en el proceso, son las que potencian las

transformaciones de lo existente en una permanente dialéctica. Frente a la nueva situación, al desafío que se les presenta a los estudiantes, se aprecia en los grupos la presencia de los pares contradictorios: necesidad - satisfacción, lo viejo - lo nuevo, proyecto - resistencia al cambio. Esto es una constante en los procesos de aprendizaje, pues, por muy interesante, estimulante e inspiradora que sea una tarea, siempre aparece su opuesto: la resistencia. Transitar las contradicciones dialécticamente es la base que da paso a lo nuevo. La estrategia que posibilita la satisfacción de necesidades es el proyecto, sin embargo, en toda situación grupal o colectiva, emergen ansiedades que desestructuran y reestructuran a sus integrantes impactando en las instituciones.

Cetrulo (2010) manifiesta :

“... el hombre es una capacidad de acción (praxis) y desde la acción se generan los conocimientos más profundos. Pero, a menos que se pongan las condiciones adecuadas (pedagogía), esos conocimientos permanecen sin ser formulados. Al decir de Polany, (Polany, 1962) son conocimientos “tácitos” no formulados pero formulables”.

Estos espacios desarrollan una práctica humanizante, el docente se humaniza en el acto de educar, posicionándose para realizar la tarea en un diálogo entre la práctica y la teoría, entre lo académico y lo popular, entre el saber y el ignorar. Es necesario ignorar para que emerjan nuevos pensamientos y construir nuevos saberes que nacen de esa experiencia, construir lo inédito. Esta tarea está enmarcada en la solidaridad y la ética, esa solidaridad que es hacer con los otros por nosotros como lo ha dicho R. Colacci.

La experiencia enseña día a día la importancia de poner foco en ir lento, sin atropellos y en cuidar la vulnerabilidad, la fragilidad, volver disponible la creatividad, resignificar lo cotidiano habitando en el aquí y ahora. Desplegando la habilidad para pensar y actuar de forma lenta y creativa convergiendo el sentipensar como plantea Moncayo (2009) en referencia de los conocimientos de Fals Borda *“sin las bases organizadas no es posible el cambio revolucionario y la construcción del futuro; ni tampoco sin ellas es posible la adquisición del conocimiento”*.

De esta idea se desprende del trabajo vincular, tomando dentro de las inteligencias múltiples la inter-personal e intra-personal, como enriquecimiento dado por la diversificación de saberes, en posibilidades y oportunidades que “coinciden” en la grupalidad.

Estas experiencias institucionales son posibles de replicar, con la necesidad de accionar en la contribución de amplificar y diversificar las cartografías de recorridos de la psicología social con la solidez, estabilidad que brinda, en resistencia a esta modernidad salvaje cargada de precipitados vínculos efímeros, grupos virtuales y la saboteadora velocidad.

El grupo operativo permite el desarrollo pleno de la inteligencia narrativa, teniendo en cuenta que desde hace siglos los seres humanos se sientan en círculo a vivir una experiencia narrativa, fenómeno de ser y estar en un espacio de convivencia, lo que implica sintonizar alrededor de un relato, el entretenimiento (en el sentido etimológico de “estar tenido entre”) de límites en la construcción de sentido común y un grupo de pertenencia (una tribu).

¿Cómo es medible esto? Cuando el espacio grupal “sobrevuela” en espiral por encima de la “polenta”, cuando se terminó el grupo operativo y los adolescentes se van al comedor pensando en el tema trabajado, movilizades, hacen comentarios relacionados al tema, tienen un sentimiento de pertenencia, reconocimiento mutuo, estando presentes unos con otros, y en el desarrollo del ejercicio de solidaridad.

Generando intercambios, lazos que permiten movimientos internos y externos, tomando las dimensiones grupales como características de un sistema abierto, plural multicéntrico, diverso, mediante un intercambio dinámico entre integrantes. Posibilitando la potencialización de los recursos internos, y territoriales en la concreción de alternativas novedosas para la solución de problemas o la satisfacción de necesidades de forma cooperativa.

Los estudiantes están acostumbrados a que no les miren, a vivir en situaciones tormentosas, enfrentando un mar que siempre está revuelto, del otro lado la calma, el silencio, la contemplación, y la escucha junto con la posibilidad de hablar, es lo desconocido. ¿Cómo comunicamos lo que hacemos si no es hablando de lo que nos atraviesa? La rebeldía, el hambre, el frío, el dolor, la impotencia, la pobreza, la esperanza, permite iniciar procesos de concientización hacia

la transformación, construyendo territorios micropolíticos en los que es posible que germinen nuevas formas de pensar, sentir y hacer.

¿Por qué se hace difícil pensar en la posibilidad de replicar la parresía de los grupos operativos, en todas las instituciones, siendo agentes instituyentes, promotores del cambio en territorios específicos? ¿Por qué la psicología social en su formación sigue quedando en los ámbitos privados? ¿Qué pasa con los tiempos institucionales en cuanto al pasaje de lo instituyente a instituido? ¿Cómo legitiman las instituciones esta experiencia - conocimiento - aprendizaje? ¿Qué pasaría si la formación en operadores de psicología social estuviera en CECAP o en el CURE?

No tenemos respuestas a estas preguntas, y cada una de ellas es una puerta que abre otras tantas dudas. Lo que sí podemos afirmar es que se hacen imprescindibles en las instituciones espacios donde reflexionar sobre las experiencias colectivas, desde la mirada psicosocial, donde relatar lo vivido desde lo corporal y lo simbólico, se hacen imprescindibles espacios grupales de adolescentes en resistencia ante las adversidades, espacios que requieren de temporalidades diferidas a la velocidad extrema, de contradicciones y de incertidumbre.

Bibliografía

- Boal, A. (2001). *"Juegos para actores y no actores."* Barcelona, España: Alba.
- Bourdieu, P. (1999). *"Meditaciones Pascalianas"* Ed. Anagrama. Barcelona.
- Butler, J. (2020) *"Sin Miedo, Formas de resistencia a la violencia de hoy"* Ed. Taurus España
- Cetrulo, R. (1985) (comentarista, organizador) *"Investigación Participativa."* 2ª ed. Instituto del Hombre/Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Cetrulo, R. (2001). *"Alternativas para una acción transformadora."* Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Deleuze, G (S/D)"Los intelectuales y el poder- Entrevista Michel Foucault por Gilles Deleuze. *"Microfísica del Poder"*. M. Foucault." Edit. La Etiqueta. Madrid
- Fals Borda, O. (1985). *"Investigación Participativa."* Instituto del Hombre. (2ª ed). Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.
- Fals Borda, O. (1999). *"Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis político"*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI). Colombia.
- Fals Borda, O. (2000) *"Acción y Espacio. Autonomía en La Nueva República"* Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Fernández, A. Ma. (2012) *"El campo grupal. Notas para una genealogía"* - 1ª ed., 15ª reimpr. Buenos Aires. Nueva Visión
- Freire, P. (1970). *"Pedagogia do Oprimido."* (36ª ed). Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *"Conscientização, Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire."* (3ª ed.). São Paulo: Centauro
- Freire, P. (1993). *"Política e Educação: Ensaios."* São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2009). *"El grito manso"* - 2ª ed. 3ª reimpr. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores 2009//112p.:21x14cm. (Biblioteca de Siglo Veintiuno).
- Guattari, F. (1991). *"El devenir de la subjetividad"*. Santiago de Chile: Dolmen Ed..
- Moncayo, V. (2009). *"Orlando Fals Borda Una sociología sentipensante para América Latina."* Bogotá : Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *"El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social"* (1). Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 2007.

- Rebellato, J L. (1989). *"Ética y práctica social"*. Montevideo, EPPAL.
- Rosato A., Angelino M. (Coords) Almeida M., Angelino C, Angelino M.A. Kipen E., Lipschitz A., Pirolo M., Rosato A., Sánchez C., Spadillero A., Vallejos I., Zuttion B. (2009) *"Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit"*. Bs As Argentina Ed. Noveduc.
- Rodrigues Brandão, C. (1985). *"Investigación Participativa."* Instituto del Hombre. (2ª ed). Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.
- Schvarstein. L. (1992). *"Psicología Social de las Organizaciones"*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- De Bono, Edward (1967). *"Pensamiento lateral: manual de creatividad"*. Editorial Paidós.
- Sousa Santos, B. (2010) *"Descolonizar el saber, Reinventar el poder."* Ediciones Trilce. Extensión universitaria. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay