



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 Nº5 – 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

ASTRATTO

Proponiamo una riflessione e un'analisi critica della psicologia sociale delle esperienze svolte in due istituzioni educative a Maldonado.

Se questi centri educativi sono selezionati perché ubicati nello stesso territorio, con popolazioni e obiettivi diversi, da cui deriva la pratica della psicologia sociale strumento metodologico implementato con risultati favorevoli e misurabili. Istituzioni in cui la parrhesia diventa protagonista come parte dell'istituto.

Da un lato gli studenti CECAP: adolescenti con difficoltà nell'oralità, in comunicazione, con la maggioranza analfabeta, in situazione di disabilità, chi in conflitto con la legge, vivendo ai confi-

¹ Trabajo presentado en Nodo Institucional.

ni di un territorio che si muove perché non entra nel quadro dell'“ideologia del normale”.

D'altra parte, gli studenti CURE: adolescenti e giovani di provenienza contesti socioeconomici e culturali diversi, con l'onere della mobilità territorio che produce sradicamento, che porta con sé molteplici conseguenze essi.

Entrambe le istituzioni cercano di integrarle in un ambiente di formazione aperto, partecipativo e dinamico, basato sulla problematizzazione, sulla riflessione critica e sul dialogo della conoscenza, realizzando una co-produzione di conoscenze, che consenta loro di appropriarsi della propria storia, della propria emancipazione.

L'approccio si fa in spazi collettivi settimanali di critica della vita quotidiana, rendere più complessi i contenuti teorici per l'apprendimento e la sofferenza in un territorio in perenne scambio. Gli ostacoli e le realizzazioni verranno analizzati dalla Psicologia Sociale inserita e nel suo sviluppo in queste istituzioni educative pubbliche.

Parole chiave: Riflessione critica - Soggetto in situazione - Apprendimento - Emancipazione

INTRODUZIONE

Ha lo scopo di condividere una riflessione critica e un'analisi dalla psicologia sociale di due esperienze con gli studenti, nelle istituzioni educative di Maldonado: il Centro di formazione e produzione educativa (CECAP) e il Centro universitario regionale dell'est (CURE), UdelAR.

È stato scelto di posizionarsi dalla parresia perché è, come propone Butler (2020), “dire sinceramente” come “discorso e resistenza coraggiosi”. Comprendere che ciò che è rilevante nella parresia non è la verità del discorso, ma l'impegno che si ha con questa verità, come franchezza, aggiungendo anche la proposta della parresia fuori dal quadro dell'individualismo.

Obiettivo della proposta è analizzare l'inserimento della Psicologia Sociale nelle istituzioni educative e definire i punti di incontro nelle esperienze. Svelare i crocevia, gli ostacoli e le possibilità dell'incontro psicosociale, in uno spazio di riconnessione di legame, intersecando la parresia con l'istituzione.

L'invito è a riflettere sulla sistematizzazione di due esperienze, e sul viaggio che essa implica nell'ancoraggio e nell'espansione della Psicologia Sociale, nel territorio di Maldonado, come strategia di riaggiornamento che trascende i margini del curriculum istituzionale. Articolandosi in spazi disintegrati post-pandemici, affrontando bisogni sociali territoriali deterritorializzati.

Viene sollevata la necessità di una trasformazione che metta a confronto la razionalità strumentale prevalente nel sistema educativo. Ciò implica avvicinarsi ai discenti ed educarli a partire da un'epistemologia convergente, che condivide fondamenti teorico-ideologici, profondamente umani e umanizzanti, che contempla l'essere umano in una situazione, immerso nella trama di legami e relazioni che lo condizionano. Ciò implica l'integrazione della Psicologia Sociale, dell'Educazione Popolare, della Ricerca di Azione Partecipativa (PAR) nell'atto di educare. Tre discipline emerse nello stesso contesto politico sociale e storico, il cui fondamento epistemo-

logico è il materialismo dialettico, che condividono pedagogicamente metodologie simili che contribuiscono all'emancipazione come liberazione del soggetto.

LA TEORIA CHE CI INCORAGGIA

Generare spazi per una profonda trasformazione delle modalità di insegnamento e apprendimento all'interno delle istituzioni educative pubbliche è una grande sfida, che porta con sé molteplici complessità. Implica non solo il confronto con la razionalità e le strutture come hanno sempre funzionato, ma anche il contesto di un sistema frammentante e alienante. Una delle peculiarità di questo contesto è il modo in cui il capitalismo è diventato una cultura attraverso le tecnologie della comunicazione, con la progressiva capacità di influenzare le coscienze senza che gli individui ne siano consapevoli, una realtà che ci attraversa e condiziona tutti (Guattari, F. 1991).

Nello stesso senso, riguardo al modo in cui il sistema capitalista condiziona i nostri modi di vedere e percepire il mondo, Edgar Morin (1998), riferendosi al pensiero complesso, indica il modo in cui siamo stati formati attraverso il sistema educativo nel Frammentazione della conoscenza che ha imposto la razionalità strumentale, dalla quale la scienza divide la realtà per conoscerla, e stacca l'oggetto di studio dal contesto in cui agisce.

Cercare di trasformare la frammentazione della razionalità strumentale prevalente in centri educativi, nelle esperienze è inclusa una dimensione critica ed anche emancipativa. Emancipativo, nella misura in cui cerca che gli studenti e tutti coloro che sono coinvolti nel processo, liberino le loro capacità ed esperienze e le integrino nell'apprendimento. Nel processo, sia gli insegnanti, gli studenti e la società civile, sono insegnanti e discenti, producendo conoscenza da una visione dialettica basata sul legame. In questa relazione si stabilisce una comunicazione tra soggetti e contesti che consente una profonda comprensione della realtà e consente di superare contraddizioni e opposizioni per costruire insieme nuove soluzioni, nuove conoscenze e trasformazioni sociali in un legame che si modifica a vicenda. In questo scambio di conoscenze, il primo che deve prendere coscienza di come ha elaborato la sua conoscenza è l'accademico, l'educatore, l'insegnante che l'ha creata nel tempo libero (sjolé), mentre il resto delle materie la elabora nella vita quotidiana e la lotta per la sopravvivenza. (Bourdieu, P. 1999).

Pertanto, l'integrazione di teoria e pratica in modo articolato è di vitale importanza come azione educativa, per l'effetto che ha su tutti i soggetti coinvolti (attori sociali, insegnanti, studenti) nei processi di trasformazione dei problemi sociali. "Il soggetto instaura un rapporto dialettico con il mondo e trasforma le cose, da cose in sé, in cose per sé. Attraverso una prassi permanente, nella misura in cui modifica il mondo, in un movimento a spirale permanente" assicura Pichon-Rivière, E. (1985, p. 170).

In questo incontro con l'altro, con il mondo, la realtà opera nell'agente esterno, provocando in lui quello che Rebellato, J. L. (1989) chiama "shock culturale". Questo impatto che si affronta, questa contraddizione interna, mette in gioco i valori etici del professionista, rendendo necessario che questa situazione sia oggetto di profonda riflessione, per svelare il conflitto di fondo: il conflitto tra logiche e mondi diversi.

In accordo con Rebellato, Cetrulo, R (1985) afferma che è necessario assumere le differenze tra due culture lontane come un “problema”, e postula che l’agente esterno debba svolgere la ricerca culturale come momento fondamentale del compito, e come parte del processo. Ciò presuppone che l’agente esterno sia aperto a nuove modalità di conoscenza e richiede di generare le condizioni che rendano possibili i processi di trasformazione. In questo senso, la Psicologia Sociale Pichonian all’interno delle istituzioni, in convergenza epistemologica con l’Educazione Popolare e l’Azione Partecipativa-Ricerca (IAP), trasforma i rapporti di dominio in rapporti di cooperazione e solidarietà. È una trasformazione epistemologica che presuppone anche una forte posizione etica e politico-pedagogica.

Questa concezione critica che proponiamo nell’atto di educare, segna e guida una costruzione che si realizza in entrambe le istituzioni. In riferimento a ciò, la nostra sfida è quella proposta da Freire, P (2009) che afferma:

“Il nostro problema non è essere contro l’accademia ma rifarla, metterla al servizio degli interessi della maggioranza del popolo. L’accademia deve avere prestigio, cioè messa al servizio delle persone... Le persone hanno il diritto di sapere, hanno bisogno di sapere che i contenuti della scuola si chiamano oggetti conoscibili, cioè oggetti che si possono conoscere”. (pag.45).

In questa rivoluzione che propone Freire, implica la trasformazione delle istituzioni educative dall’interno, e richiede un modo diverso di stabilire il legame pedagogico, il dialogo nella partecipazione come azione cooperativa è di vitale importanza e la comprensione della concezione della prassi come trama complessa di rappresentazioni, pensieri, speranze, valori, incertezze e sfide nello scambio dialettico con i suoi confronti, contraddizioni, conflitti e opposizioni che commette nella sua realizzazione (Freire, 1993). Accompagnando l’azione - riflessione nella prassi, si realizza un’azione comune nell’ambiente, affinché nel dialogo le persone possano riflettere sulla propria realtà e trasformarla.

Fals Borda, O (1985), ideatore dello IAP, indica come ostacolo la proiezione dell’intellettuale delle sue conoscenze sulla realtà, che cerca di verificare quanto già sa dalla teoria. In questa concezione epistemologica, ciò che è essenziale è un nuovo modo di percepire, il nuovo “modo di vedere” e in una certa misura di rivedere, non può essere compreso senza entrare nel campo degli atteggiamenti, e non è intelligibile senza vedere la comunicazione che è stabilito.

Per Freire, questa comunicazione presuppone la reciprocità, un dialogo che consente la creazione e la costruzione di nuovi significati condivisi con tutti i soggetti coinvolti nell’esperienza. Pertanto, in ogni processo di interazione umana, la cosa fondamentale è l’atteggiamento di apprendimento e di dialogo orizzontale (Freire, 1970).

In quello stesso senso e linea di pensiero, l’IAP sfida e interroga le scienze sociali dominanti, riconsiderando il rapporto soggetto-oggetto e secondo Fals Borda (1985):

“La rottura del tradizionale rapporto di dominazione-dipendenza, implicito nel binomio soggetto-oggetto, porterebbe a un nuovo tipo di società, che sarebbe una società partecipativa, dove il rapporto fondamentale sarebbe soggetto-soggetto mediato dal processo di comunicazione.”

È essenziale accettare di essere condizionati, ciò a cui non dobbiamo acconsentire è che la storia ci determina. Accompagna il pensiero di Freire: saper riconoscere che la storia è un tempo di possibilità e non una forza che determina il futuro; Le situazioni di vulnerabilità sociale che troviamo nelle campagne, pur essendo complesse e problematiche, non sono inesorabili. In accordo con Fals Borda, (2000), quando afferma che la tensione si genera tra la realtà sociale concreta e le teorie, esse consentono l'apertura a nuove conoscenze, abilitano le articolazioni tra diverse teorie del sapere e forme di azione, sviluppando modelli aperti alla critica, alla risposta e alla replica.

Carlos Rodrigues Brandão (1985) assume una posizione democratica e afferma:

“Non si tratta di divulgare il sapere mediocrindolo, ma di democratizzare il sapere che si produce nell'Università, impegnandolo per la causa popolare. Né si tratta di creare una “piccola scienza” di scarsa qualità affinché le persone possano capire e con cui condividere esperienze, ma piuttosto rendere le persone sempre più capaci di appropriarsi del più alto livello di conoscenza, come quello prodotto nel Università”.

In un'ottica di Psicologia Sociale nelle Organizzazioni, si parla di individui da essi prodotti e produttori di essi (Schvarstein, L. 1992 citando il pensiero pichoniano): Sono il “contesto di azione in cui i comportamenti dei soggetti diventano decodificabili”.

È interessante associare una visione presa da Leonardo Schvarstein (1992) riguardo alla capacità che le Istituzioni dovrebbero avere di gestire adeguatamente i cambiamenti: cosa resta da imparare per realizzarli? Da lì, l'autore comprende che l'Istituzione deve generare cambiamento quando ha sviluppato l'apprendimento necessario per esso (in una direzionalità dal cambiamento all'apprendimento). Egli distingue tre tipi di cambiamenti: quando si verifica un cambiamento conservativo, si deve imparare a risolvere il problema generato all'interno dell'Organizzazione; se ciò che avviene è un cambiamento innovativo, bisogna cercare di generare alternative e per farlo andare alla ricerca del pensiero laterale (Edward de Bono-1967), non cercando queste soluzioni alternative ai problemi in verticale, ma piuttosto, immaginando lateralmente, cosa ha a che fare con la creatività, l'immaginazione, ecc. Ma quando c'è un cambio di paradigma, come nel periodo pre-pandemico, ad esempio, non sarà più lo stesso, necessariamente si è verificato un “cambiamento radicale”, che ha generato nuove alternative che sono state installate, ed è necessario realizzarle visibile.

Dopo questo percorso, è necessario concludere che il lavoro delle istituzioni educative è parte del quadro e del contesto sociale di appartenenza: l'apprendimento non può continuare a essere dissociato dal contesto sociale in cui vivono i soggetti da educare, sono necessari cambiamenti istituzionali. L'educazione deve essere lo spazio che integra, alimenta e articola vissuti, sentimenti, pensieri e azioni, è nella stessa azione educativa che deve poter giocare l'intera dimensione umana. Ciò consentirà di costruire una conoscenza contestuale, situata, valida per la realtà che il soggetto vive, che consentirà loro di appropriarsi non solo della propria conoscenza, ma anche della propria storia e di trasformarla in una certa misura, realizzando l'emancipazione come “liberazione”.

CONTESTO

Maldonado è un dipartimento la cui principale caratteristica è una popolazione composta da persone nate in altre località dell'Uruguay, a cui, in tempi recenti, si sono aggiunti migranti di diversi paesi: i più giovani sono centroamericani, per lo più che si riuniscono nel dipartimento in cerca di lavoro a Punta del Este, ed europei in età pensionabile, generando una molteplicità di significati, con una diversità di esperienze simboliche e culturali.

Caratterizzare il territorio è confrontarsi con dilemmi e congiunture dipartimentali, i processi di decolonizzazione e colonizzazione che questo territorio attraversa in ogni stagione turistica, cioè ogni estate, come esplosione e opposizione a quanto accade durante il resto delle stagioni. Il territorio è noto a livello internazionale per Punta del Este, considerata "un gioiello per il turismo", "una delle località più care del Sud America". A questo proposito c'è un detto popolare locale che dice: "Punta del Este ha più mali della peste", che viene usato per descrivere una delle complessità della territorialità, e dalla territorialità. Frase che allude alla colonizzazione e all'invasione che riceve una città e interessa l'intero dipartimento, che si espande e travolge come fa la peste, assumendola come metafora di quell'invasione come sfruttamento (lavoro) che si vive ogni anno. tempo in cui ci conquistano la colonizzazione, il neoliberismo, l'individualismo, il capitalismo selvaggio, il vortice della produzione, lo splendore, ciò che ci stordisce, perdendo storicizzazione, teorizzazione e analisi critica, che richiede tempo -altri.

Pertanto, l'intenzione è nei metri e in questo crocevia istituzionale territoriale, che promuove l'opera di produzione e di servizi verso il turismo. Come aspetto problematico della psicologia sociale con il contesto, che entra negli istituti e si oppone riproducendosi come indifferenza allo sfruttamento lavorativo del territorio.

Occorre lasciare il registro di altre territorialità e analizzare criticamente vari percorsi specifici e singolari che vanno dalla pratica concreta alla costruzione generale di saperi più astratti e dipartimentali, come altra espressione della psicologia sociale. Tenendo conto delle istituzioni pubbliche con specifici percorsi territoriali che danno senso a schemi di conoscenza collettiva, decodificando la realtà, descrivendo il sociale dipartimentale implicito e simbolico.

SVILUPPO DI ESPERIENZE ISTITUZIONALI

Con quanta facilità facciamo all'interno delle istituzioni che non pensiamo perché le facciamo? Questo è il motore della sistematizzazione della nostra esperienza. Di revisione, di pausa, di andare contro il ritmo, di dare priorità alla lentezza: riflettere. La fiamma che si accende è la motivazione a fornire risposte a una moltitudine di domande che abitano il lavoro quotidiano nelle istituzioni educative.

Come ti senti riguardo alle esperienze psicosociali quotidiane? Come trasformare il dolore in un incontro condiviso? Come affrontare l'individualismo neoliberista? Come conciliare l'epistemologia con l'emergente? Quanto tempo ci vorrà per dare la priorità alle cure?

Nel tentativo di rispondere a queste domande sorgono esperienze che lentamente si muovono attraverso le istituzioni, generandosi da processi psicosociali, interrompendo l'immediatezza.

Migliorare la qualità dei collegamenti, creare reti di comunicazione faccia a faccia, con progetti e compiti comuni, generare consolidamento, creare legami, collegamenti, collettivamente, in altri tempi lenti, correndo contro il vortice e la velocità.

ESPERIENZA DELL'ISTITUZIONE CECAP

Questa istituzione appartiene al Ministero dell'Istruzione e della Cultura, dal settore Istruzione Non formale. Si rivolge a giovani tra i 15 ei 20 anni che hanno abbandonato gli studi o sono stati espulsi, fuori dal sistema delle istituzioni scolastiche e/o occupazionali. È composta da adolescenti con difficoltà nell'orale, nella comunicazione, perlopiù analfabeti, in situazione di disabilità, che sono in contrasto con la legge, vivono ai confini di un territorio che li spiazza per non essere entrati nel quadro "dell'ideologia della normalità» (Rosato 2009).

Dal gruppo operativo si lavora in spazi settimanali, concentrandosi sulla critica alla vita quotidiana, rendendo più complessa la sofferenza in un territorio che la rende invisibile. La mobilità territoriale come identità, la valorizzazione come opportunità lavorativa, la territorializzazione, la deterritorializzazione virtuale e la malattia come momento dell'età, generano uno spazio di gruppo dove elaborare le emozioni.

L'insegnamento è la metodologia, basata sull'esercizio di capacità riflessive, discorsive e partecipative, narrate con il corpo dall'esperienza collettiva. Come un pilastro superlativo che gestisce la cura di sé, la cura del gruppo, attraverso il decentramento.

L'utilizzo dello strumento della psicologia sociale all'interno del CECAP nasce dalla necessità e dal desiderio di creare altri spazi, di problematizzare, di conoscere (se stessi) e di accrescere il desiderio di trasformazione e resistere alla velocità imposta, per affrontare la violenza quotidiana che rende la vita precario e cerca di condannarlo all'isolamento e alla disperazione, ponendo gli studenti in un (nuovo) ruolo attivo per fare e creare le possibili differenze di cambiamento.

"L'essere umano che si osserva, che può vedersi nell'atto di vedere, agire, sentire, pensare" (Boal 2001). In questo senso, l'elaborazione delle esperienze ha come asse centrale la proattività attraversata da margini disciplinari, coordinata con gli studenti, uno spazio dove la vitalità delle trame comunitarie non passa inosservata, viene problematizzata, condivisa dal pensiero e creare "altri modi" per sfidare il sistema che li viola e la velocità che li sabotava.

Siamo situati in tempi virtuali frammentati, tempi, 15 secondi di attesa impazienti sembrano un'eternità. Tempo in cui l'ansia richiede che le cose accadano prima che siano desiderate, quindi questa volta non sarà soddisfatta, il nostro tempo "vola". Questo problema viene affrontato nel gruppo operativo come un emergente implicito.

Lo spazio del gruppo si trasforma in un rifugio dove non cercano accordi, ma diventano processi di dibattito, dove la velocità si interrompe, il tempo virtuale è disabitato dalla frammentazione,

un'operabilità che rompe con le esperienze della leggerezza, che scarta i legami molteplici, si confronta con i gruppi virtuali che sono tanti e privi di mutua rappresentanza interna.

È coordinato in modo che l'esperienza si mobiliti, si muova e generi un incontro profondo. Quindi, il ritrovamento sembra essere collocato nella cornice di un "tempo lento" senza interrompere la continuità facendo un compito, allo stesso tempo, abitando il presente. Essendo complessa e perfino contraddittoria con la velocità della società, però, l'esperienza ci ha insegnato a sorprenderci con questo tempo lento (sorprendeteci dall'etimologia della parola che aderisce ad essere accesi).

La potenzialità della lentezza è liberarsi dalle "corse", "prima è meglio è", "chi non corre vola" liberandosi da quella pressione che esplode nella stanchezza, nell'ansia. L'esperienza lenta fa sì che gli studenti producano endorfine, migliorando i collegamenti, salvando l'importanza di guardare negli occhi, vedendo la molteplicità dei volti vicini.

Riscoprirci con il lento, come strumento metodologico ed epistemologico, ci permette di comprendere pluralità, complessità ed eterogeneizzazione, di comprendere la vita sociale, dove diventano essenziali i gruppi che generano la riparazione, il riconoscimento dei fatti e l'esercizio dell'orizzontalità, per riparare (di qualche modo) gli eccessi della violenza sociale simbolica e materiale.

Generare un cambiamento, una struttura - ristrutturare, fermentare l'epistemologia di quelli emergenti, riparare la sensibilità ai problemi sociali, soggettivare la propria esperienza di vita nel pensare, sentire e fare, accumulare conoscenze empiriche, trasmettere l'apprendimento come effetto terapeutico, provare nuovi modi per risolvere i problemi che si presentano. Affrontare un territorio rigido, frammentato, superficiale, ripetitivo, deteriorato.

Dal desiderio di far parte di un territorio, nasce la necessità e un processo impegnato, che indichi ciò che è latente nella società, facendo appello al corpo e ai diversi sensi come forme di linguaggio plurale, perché l'alfabetizzazione non è la sua forza, la sua forza è la conoscenza di sé e l'autoreferenzialità come studenti indomiti, mai riconosciuti come epici, che abitano la frattura sociale, sperando di liberarsi dalla loro etichetta di "gioventù violenta distruttiva ed emarginata; "NINI" (Né studi né opere).

Nell'ambito della scoperta dell'ECRO territoriale comune e della creazione di ciò che si vuole "essere" come società. Abitando i "disordini territoriali" esprimono idee ed emozioni, sono incoraggiati ad ascoltare l'altro e a concentrarsi sulla percezione di prospettive diverse sulla stessa realtà. Analizzare i conflitti, produrre nuove reti e trame di legame, dalla pianificazione affettiva, cognitiva e comportamentale, capire che pensare, sentire e fare possono essere pianificati.

La velocità nel suo ruolo di sabotatore si ricostruisce e il sapere di gruppo nel suo ruolo di portavoce spinge e dà senso a schemi di conoscenza collettiva, provocando dissensi, abitando contraddizioni, ricercando ciò che è implicito nel simbolo sociale. Non cerca accordi ma processi di scambio, dibattito, processi dove rompere con la velocità dello scarto umano.

La psicologia sociale lenta vive nelle istituzioni attraverso un'epistemologia convergente, battendo il lavoro per inerzia senza interrogarsi, generando spazi di espressione e sviluppo da in-

contri settimanali di gruppo, promuovendo il desiderio di trasformazione e resistendo alla violenza quotidiana che rende la vita precaria. condannare l'isolamento e la disperazione.

ESPERIENZA DI CURE INSTITUTION - UDELAR

Il CURE presenta caratteristiche particolari all'interno dell'UdelaR dovute alla sua diversificata integrazione multidisciplinare e multiprofessionale e al suo ampio inserimento nell'ambiente. Ciò costituisce un'opportunità per l'incontro e l'interazione tra diverse professioni, discipline e comunità e per esplorare nuove forme di lavoro interdisciplinare e transdisciplinare.

In tal senso, si ritiene che siano necessari spazi formativi per contributi teorici e metodologici, confronto e riflessione critica sul lavoro in estensione e completezza, come il Corso Comprehensive Training Space (EFI) di Estensione Universitaria del CURE. La proposta formativa si articola in due moduli principali: uno con un quadro teorico e uno pratico metodologico.

Gli studenti del CURE sono adolescenti e giovani che provengono da contesti molto diversi, per lo più da contesti di povertà, da famiglie disfunzionali, con il peso della mobilità territoriale che produce sradicamento, che porta con sé molteplici conseguenze per loro (stati depressivi, attacchi di panico, difficoltà di apprendimento, ecc.). Si cerca che integrino un ambiente formativo aperto, partecipativo e dinamico,

basato sulla problematizzazione, sulla riflessione critica e sul dialogo dei saperi, realizzando una co-produzione di saperi, che consenta loro di appropriarsi della propria storia, della propria emancipazione.

Il percorso formativo dell'EFI, Corso di Estensione Universitaria: consiste in un percorso formativo teorico-metodologico, che viene elaborato in un gruppo operativo e produce notevoli trasformazioni, sia a livello intellettuale che personale, nei partecipanti al processo. Il corso prevede diverse fasi: riflessione critica, formazione teorica metodologica, pratica sul campo e sviluppo del progetto.

Il processo critico riflessivo cerca di rendere gli studenti consapevoli della realtà in cui sono inseriti, analizzando i vincoli imposti dal sistema dominante, che emergono nel discorso e nel modo di percepire l'esistenza e accompagnano l'intero processo di apprendimento. C'è una tendenza sia per gli studenti che per gli insegnanti a realizzare un processo di trasformazione delle loro percezioni, che consente loro di scoprire cosa si nasconde dietro ciò che emerge a prima vista, le false naturalizzazioni che appaiono loro come reali. Vengono analizzati i rapporti di dominio su cui si basa e si fonda il sistema, cercando una trasformazione, per stabilire legami orizzontali di cooperazione e solidarietà tra i rapporti docente-studente, accademico-società.

Questo processo di "umanizzazione" inizia dal primo giorno di corso e genera nei partecipanti una scoperta di se stessi, della realtà e una presa di coscienza del "senso della formazione o carriera che stanno facendo", scoprendo se stessi nelle proprie capacità e potenzialità secondo le proprie manifestazioni.

Questo EFI propone la costruzione collettiva dall'interazione orizzontale tra tutti i soggetti coinvolti. L'insegnante assume una diversa posizione politico-pedagogica ed etica, perché le esperienze di tutti i partecipanti al processo di apprendimento sono integrate. Le molteplici esperienze sono riconosciute come conoscenze valide, quelle che vengono incorporate e articolate, in modo che la nuova conoscenza sia generata collettivamente. Si tratta di generare consapevolezza che tutti siamo fonti di conoscenza e come tali abbiamo una conoscenza intrinseca, che nasce nella lotta per la sopravvivenza nella vita di tutti i giorni. Questa conoscenza, nella formazione attuale, non è oggetto di studio, perdendo l'enorme potenziale e ricchezza che fornisce quando viene fatta dialogare con la conoscenza accademica.

Quando l'atto educativo si compie in questo modo, il legame che si costituisce è destrutturante, di soggettività che si sono costruite in contesti diversi, attraversate dallo stesso sistema capitalistico che frammenta e isola.

Si intende che i partecipanti, attraverso diverse dinamiche, stabiliscano un incontro con se stessi, essendo sfidati a pensare alle loro esperienze di vita, a come si sono costituiti e determinati nei loro modi di pensare, sentire, fare, percepire e comprendere la realtà. Ciò consente loro di incontrare le proprie soggettività e anche di apprezzare le differenze che esistono con quelle degli altri, generando un ambiente di fiducia e riavvicinamento tra i membri del gruppo.

In questa fase del corso viene svolta anche un'analisi individuale e collettiva delle idee precedenti che esse apportano alla società attuale. Sistematizzando le percezioni ed effettuando una riflessione critica su quanto espresso dagli studenti, si svelano nel processo i discorsi egemonici imposti dal sistema prevalente, rivelando come siamo tutti attraversati dalle logiche imposte della razionalità strumentale, per il positivismo.

Questo processo del corso non è esente da conflitti e contraddizioni, poiché la razionalità strumentale in cui si sono formati o formattati, che provoca frammentazione e isolamento nei soggetti, è messa in discussione dalla teoria critica che lo integra con la loro esperienza e contesto storico e lo rilascia. Nella misura in cui attraversano e superano i conflitti interni e le contraddizioni che emergono nel processo e li integrano in un apprendistato, iniziano a rendersi conto che ci sono altre conoscenze, altre conoscenze, altri modi di apprendere e conoscere che emergono dal vita, della lotta per la sopravvivenza, essendo questa un'epistemologia situata e contestualizzata. Nella misura in cui le differenze si articolano e danno senso all'apprendimento, comincia a farsi sentire il sentimento e la percezione dell'unità, che abilita relazioni di cooperazione e solidarietà. In questo modo si raggiunge una profonda comprensione del fatto che la conoscenza non si trasmette, ma si costruisce in ogni incontro, come afferma Paulo Freire.

Dal punto di vista istituzionale, in questa particolare esperienza si percepisce un'incomprensione o una squalifica diretta dello spazio promosso.

Queste aree di formazione che cercano di creare uno spazio in cui la razionalità strumentale dominante che permea i centri educativi e la società viene confrontata e messa in discussione, generano resistenza istituzionale e anche negli studenti che non hanno vissuto l'esperienza. Questa interrogazione genera una contraddizione, un conflitto interno che provoca una destrutturazione su cui bisogna lavorare per trascenderla, e non tutti sono disposti ad aprirsi alla

possibilità di compiere un processo che implica altri ritmi e altri tempi. Ritmi e tempi che non concordano con quelli imposti da un sistema disumanizzante, che non include la vita nella produzione, perché includere la vita richiede tempi di riflessione, che vanno contro l'istantaneità che è stata installata, dove nulla è messo in discussione, riproduciamo solo ciò che ci viene dato. Cetrulo, R. (2001), afferma che per comprendere la realtà e guidare l'azione in un altro contesto, è necessario passare attraverso la destrutturazione e la ristrutturazione del pensiero e aggiunge che nessuna ripetizione del passato può aspirare a validità nel presente. Come dice lo stesso autore:

«Non è un compito facile perché le trasformazioni epistemologiche coinvolgono l'intero essere umano e non solo la sua dimensione teorica, e perché le questioni sono complesse, tipiche di un momento di transizione». (pag.65)

Durante lo svolgimento del corso, lo studente viene introdotto alle diverse prospettive di estensione presenti nelle politiche dell'Ateneo, per poi aprire lo sguardo verso i processi di estensione latinoamericani.

I membri si collocano nei diversi modelli e prospettive di estensione a livello latinoamericano, posizionandosi criticamente, nell'integralità delle funzioni universitarie (insegnamento, ricerca e divulgazione) e nell'interdisciplina, che consente di svolgere l'apprendimento dalla prospettiva di una pedagogia liberatoria. Vengono forniti gli strumenti per navigare e superare la relazione interculturale, che comporta una trasformazione.

Cerca di approfondire, durante il processo, la comprensione del rapporto interno tra insegnamento, ricerca e divulgazione, che si traduce in una nuova concezione di ciascuna di queste funzioni e in un rapporto creativo tra l'università e il mondo accademico per la produzione di conoscenza.

RIFLESSIONI FINALI: OSTACOLI E POSSIBILITA'

Parresia sta andando "fuori tempo". Lentamente, implica pensare a istituzioni capaci di muoversi con il territorio, sostenendo esperienze transterritoriali, cioè che trasformano il territorio attraverso risultati osservabili ma anche "senza tempo". Si insegna a fermarsi solo prima dell'esplosione violenta, come è possibile se si sa solo correre? Com'è possibile se conosco solo la velocità? Come puoi fermarti di fronte a un'esplosione violenta se non hai mai imparato a fermarti, o a camminare lentamente? Come posso reagire diversamente in un territorio votato al turismo che mi scarta?

Da quanto è comune a queste esperienze nelle istituzioni educative pubbliche non obbligatorie, si può osservare che sia gli studenti CECAP che Cure nel processo presentano ostacoli non solo epistemologici, ma anche epistemofili, che si manifestano in incertezza, ansia e contraddizioni prima del cambiamento nel modo di apprendere, e dipendono dal supporto psicosociale in modo da riuscire a superare questa emergenza e incorporarla come parte dell'apprendimento nella loro vita quotidiana.

Questa situazione è intesa come la paura del nuovo, dell'ignoto, del diverso processo di apprendimento, dove gli studenti non sono più un contenitore vuoto che deve essere riempito con le conoscenze impartite da un insegnante e poi ripetuto, ma piuttosto deve mettere tutto il suo essere in gioco come fonte di conoscenza e formularlo integrando la sua esperienza.

La nuova situazione, il cambiamento nel modo di apprendere, le contraddizioni e i conflitti interni che sono presenti nel processo, sono ciò che accresce le trasformazioni di ciò che esiste in una dialettica permanente. Di fronte alla nuova situazione, alla sfida presentata agli studenti, si apprezza nei gruppi la presenza di coppie contraddittorie: bisogno - soddisfazione, vecchio - nuovo, progetto - resistenza al cambiamento. Questa è una costante nei processi di apprendimento, perché per quanto interessante, stimolante e stimolante possa essere un compito, appare sempre il suo opposto: la resistenza. Navigare dialetticamente le contraddizioni è la base che lascia il posto al nuovo. La strategia che consente di soddisfare i bisogni è il progetto, tuttavia, in qualsiasi situazione di gruppo o collettiva emergono ansie che destrutturano e ristrutturano i suoi membri, impattando sulle istituzioni.

Cetrulo (2010) afferma:

"...l'uomo è una capacità di azione (praxis) e dall'azione si genera la conoscenza più profonda. Ma, a meno che non vengano poste le giuste condizioni (pedagogia), quella conoscenza rimane non formulata. Secondo Polany, (Polany, 1962) sono conoscenze "tacite" non formulate ma formulabili".

Questi spazi sviluppano una pratica umanizzante, l'insegnante si umanizza nell'atto di educare, posizionandosi a svolgere il compito in un dialogo tra pratica e teoria, tra accademico e popolare, tra conoscere e ignorare. È necessario ignorare affinché emergano nuovi pensieri e costruiscano nuove conoscenze che nascono da quell'esperienza, costruiscano l'inedito. Questo compito è inquadrato nella solidarietà e nell'etica, quella solidarietà che sta facendo con gli altri per noi come ha detto R. Colacci.

L'esperienza insegna giorno per giorno l'importanza di concentrarsi sull'andare piano, senza fretta e curando la vulnerabilità, la fragilità, mettendo a disposizione la creatività, dando nuovo senso alla quotidianità vivendo il qui e ora. Mettere in campo la capacità di pensare e agire in modo lento e creativo, facendo convergere il sentimento-pensiero come afferma Moncayo (2009) in riferimento alla conoscenza di Fals Borda "senza le basi organizzate non sono possibili il cambiamento rivoluzionario e la costruzione del futuro; né senza di essi è possibile l'acquisizione della conoscenza».

Questa idea emerge dal lavoro di raccordo, che prende all'interno delle intelligenze multiple l'interpersonale e l'intrapersonale, come arricchimento dato dalla diversificazione delle conoscenze, in possibilità e opportunità che "coccidono" nel gruppo.

Queste esperienze istituzionali sono replicabili, con la necessità di agire nel contributo di amplificare e diversificare le cartografie dei percorsi della psicologia sociale con la solidità, la stabilità che offre, in resistenza a questa modernità selvaggia carica di frettolosi legami effimeri, gruppi virtuali e la velocità di sabotaggio.

Il gruppo operativo consente il pieno sviluppo dell'intelligenza narrativa, tenendo conto che per secoli gli esseri umani si sono seduti in cerchio per vivere un'esperienza narrativa, un fenomeno dell'essere e dell'essere in uno spazio di convivenza, che implica sintonizzarsi attorno a una storia, intrattenimento (nel senso etimologico di "essere tenuti in mezzo") dei limiti nella costruzione del senso comune e di un gruppo di appartenenza (una tribù).

Come è misurabile? Quando lo spazio gruppale "vola" a spirale sopra la "polenta", quando il gruppo operativo è finito e gli adolescenti vanno in sala da pranzo pensando al tema su cui si è lavorato, si mobilitano, fanno commenti attinenti al tema, hanno un sentimento di appartenenza, di riconoscimento reciproco, di essere presenti insieme agli altri e nello sviluppo dell'esercizio della solidarietà.

Generare scambi, collegamenti che consentano spostamenti interni ed esterni, assumendo le dimensioni del gruppo come caratteristiche di un sistema aperto, plurale, multicentrico, diversificato, attraverso uno scambio dinamico tra i membri. Consentire il potenziamento delle risorse interne e territoriali nella realizzazione di nuove alternative alla risolvere problemi o soddisfare bisogni in modo cooperativo.

Gli studenti sono abituati a non essere guardati, a vivere in situazioni tempestose, di fronte a un mare sempre agitato, dall'altra parte la calma, il silenzio, la contemplazione e l'ascolto insieme alla possibilità di parlare, è l'ignoto. Come comunichiamo ciò che facciamo se non si parla di ciò che ci attraversa? Ribellione, fame, freddo, dolore, impotenza, povertà, speranza, consentono l'avvio di processi di consapevolezza verso la trasformazione, costruendo territori micropolitici in cui possano germogliare nuovi modi di pensare, sentire e fare.

Perché è difficile pensare alla possibilità di replicare la parresia dei gruppi operativi, in tutte le istituzioni, essendo agenti istitutivi, promotori di cambiamento in determinati territori? Perché la psicologia sociale nella sua formazione continua a rimanere nella sfera privata? Cosa succede con i tempi istituzionali rispetto al passaggio dall'istituto all'istituto? In che modo le istituzioni legittimano questa esperienza - conoscenza - apprendimento? Cosa accadrebbe se la formazione in operatori di psicologia sociale fosse al Cecap o al Cure?

Non abbiamo risposte a queste domande, e ognuna di esse è una porta che apre molti altri dubbi. Quello che si può dire è che nelle istituzioni sono essenziali gli spazi per riflettere sulle esperienze collettive, da un punto di vista psicosociale, dove raccontare quanto vissuto dal corporale e dal simbolico, gli spazi di gruppo per gli adolescenti in resistenza alle avversità sono essenziali, gli spazi che richiedono temporalità differite a velocità estrema, contraddizioni e incertezze.

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: Ensaio."* São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2009). *"El grito manso"* - 2ª ed. 3ª reimp. 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