

Caminos en la formación en Psicología Social Comunitaria: Procesos y rupturas

Paths in Community Social Psychology formation: Processes and ruptures

Ana Rodríguez, Lis Pérez, Maria Prieto, Sandra López

Autor referente: acrds@psico.edu.uy

Universidad de la República

Historia editorial

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 29/07/2015

RESUMEN

Durante el año 2013 se implementó el proyecto de prácticas innovadoras en enseñanza financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay, denominado “*Dispositivo de reflexión colectiva para la formación en intervención comunitaria en la Facultad de Psicología*” en el marco del Programa Psicología Social Comunitaria (PPSC) de la Facultad de Psicología.

El objetivo principal del proyecto implicó la creación e implementación de un dispositivo didáctico-pedagógico que permitiera visibilizar y analizar las particularidades del enseñar aprendiendo en un espacio de reflexión colectiva sobre la práctica, integrado por docentes y estudiantes.

Enseñar aprendiendo con la comunidad implica un posicionamiento ético, estético, político y epistemológico que interpela el modelo universitario

hegemónico y remite al diálogo de saberes como herramienta democratizadora.

De la evaluación realizada respecto a los resultados obtenidos podemos decir que la innovación educativa introducida a través de este proyecto generó cambios significativos y satisfactorios.

A punto de partida de la mencionada experiencia, en la presente revisión teórica y metodológica nos proponemos analizar algunas dimensiones del proceso desde la especificidad de la formación en Psicología Social Comunitaria (PSC).

Haremos foco en las condiciones pedagógicas que hacen posible el despliegue de capacidades reflexivas de todos los actores involucrados y en los efectos transformadores que nuestras prácticas docentes producen, asumiendo que se trata de un movimiento con rupturas y tensiones constantes.

Palabras clave: Formación en Psicología Social Comunitaria; Modelo Pedagógico; Diálogo de saberes

ABSTRACT

During 2013 the project of innovative practices in education solved by the Sectoral Commission of Education of the University of the Republic (UdelaR) of Uruguay, called "*Collective reflection device for formation in community intervention in the Faculty of Psychology*" was implemented under the Community Social Psychology Program (PPSC), Faculty of Psychology.

The main objective of the project involved the creation of a didactic-pedagogic device that allows to visualize and analyze the particularities of teaching - learning in a space of collective reflection about practice, composed of teachers and students.

Teaching- learning with the community implies an ethical, esthetic, political and epistemological position that

interpellate the hegemonic university model and refers to the dialogue of knowledge as a democratizing tool.

The evaluation about the results we can say that educational innovation introduced through this project generated significant and satisfactory changes.

A starting point of that experience, in this theoretical and methodological review we propose to analyze some aspects of the process from the specificity of formation in Community Social Psychology (PSC). We will focus on the pedagogical conditions that enable the deployment of reflective capacities of all the involved fellows, and the transformative effects that produce our teaching practices, assuming that it is a movement with constant tensions and ruptures.

Keywords: Formation in Community Social Psychology; Pedagogical Model; Dialogue of knowledge.

Introducción: Caminando desde y por una Psicología Social Comunitaria en la Universidad de la República

En la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR, Uruguay) desde 1990 se desarrollan experiencias en comunidad a través de prácticas curriculares pre-profesionales realizadas en diversos escenarios articulando actividades de enseñanza y extensión.

La formación en psicología comunitaria es relativamente joven en nuestra casa de estudios. Nació de la mano de la extensión universitaria heredando experiencias provenientes del campo de la educación popular. Desde el año 1988 se organizó como un curso obligatorio del Área de Salud, denominado Técnicas de Atención

Comunitaria. A partir de la reestructura académica de la Facultad y de la puesta en marcha del nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicología en el año 2013, la formación se enmarca en el Programa de Psicología Social Comunitaria (PPSC) dentro del Instituto de Psicología Social. Esto implicó un nuevo posicionamiento de la disciplina en el plano académico, que exigió adecuarse a un contexto social, económico y político distinto, atendiendo al componente político-epistemológico de carácter intrínsecamente emancipatorio que lo discrimina específicamente de las propuestas de otras latitudes. Lo que trajo como consecuencia la necesidad de ampliar los desarrollos académicos de modo de trascender la formación de grado.

[...] la enseñanza de la Psicología Social Comunitaria necesariamente integra el trabajo de extensión así como la investigación, desde una perspectiva que le es propia. La perspectiva comunitaria convierte a sus objetos tanto en el campo de intervención como en el de la investigación, en sujetos protagonistas de la transformación. (Instituto de Psicología Social, 2011)

La construcción de este programa es el resultado de un intenso proceso que recogió diversos desarrollos teórico-metodológicos y requirió la revisión de la especificidad en la formación disciplinar.

Es importante mencionar también que la opción política en nuestra universidad pública y cogobernada¹ de que el ingreso sea irrestricto, obliga a generar dispositivos que puedan acompañar una formación en PSC coherente a los postulados que provocaron su emergencia.

Entendemos emergencia en su doble sentido: como emergente, dado que consolida un campo de saberes múltiples y diversos de la PSC en nuestro medio y por otra parte dando respuesta a una serie de cambios sociales y demandas coyunturales. En esta frontera es necesario repensar de forma permanente los dispositivos de formación de modo de promover el desarrollo de una psicología comprometida con la transformación social. Consideramos que es significativa la diferencia entre una

formación cuya intencionalidad es contribuir con procesos autonómicos y otras que suelen ser funcionales al orden hegemónico. Sin embargo pueden ser sutiles a primera vista en el operar y accionar mismo de la docencia universitaria, que muchas veces debe responder a una gestión más eficiente que eficaz.

Un dispositivo académico que se proponga trabajar con la comunidad deberá hacerlo a punto de partida del reconocimiento de racionalidades distintas, en este sentido las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben necesariamente integrar estas diferencias.

La formación en PSC se inserta en una lógica donde se intenta operar desde la integralidad, entendida como: la articulación de funciones universitarias, la perspectiva interdisciplinaria, una intencionalidad transformadora de las intervenciones, la concepción de “ecología de saberes” y el enfoque territorial e intersectorial. (Universidad de la República, 2010, p. 26).

Siguiendo el planteo de De Sousa Santos (2007) la *ecología de saberes*:

[...] implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley. La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad (p. 67).

Desde nuestro punto de vista en la Facultad de Psicología se asume una racionalidad contradictoria, por un lado se promueve un sistema meritocrático individual y al mismo tiempo se valoran discursivamente las propuestas colectivas. Esto se tensiona con nuestras prácticas docentes, en particular las que se sustentan en una perspectiva

comunitaria.

En la presente revisión teórica y metodológica nos proponemos compartir algunas reflexiones y tensiones sobre la complejidad del proceso de un proyecto de prácticas innovadoras en enseñanza, haciendo foco en las condiciones pedagógicas que hacen posible el despliegue de capacidades reflexivas de todos los actores involucrados y en los efectos transformadores que las prácticas docentes producen, reafirmando la necesidad de transformar los espacios de formación de grado en PSC.

En este sentido, hacemos acuerdo con Kaplún (2007) quien propone indisciplinar la disciplina y concebir las funciones universitarias en forma integral e implementar pedagogías que articulen aprendizaje, conocimiento y comunidad.

El punto de partida... ¿Un dispositivo innovador?

En el año 2013, ante la necesidad de enfrentar los desafíos de la implementación del nuevo plan de estudios en un contexto institucional de profundos cambios, un equipo docente del PPSC desarrolló el proyecto didáctico-pedagógico denominado *“Dispositivo de reflexión colectiva para la formación en intervención comunitaria en la Facultad de Psicología”*, financiado por el Programa Innovaciones Educativas de la Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. Este programa tiene como objetivo general:

[...] aportar soluciones novedosas en el ámbito de la enseñanza de grado que impliquen un análisis de las concepciones educativas y de la relación enseñanza-aprendizaje y que tengan un impacto principalmente a nivel de las prácticas cotidianas y en la integración de las funciones universitarias. Así, con la intención de aportar soluciones educativas innovadoras en el ámbito de la enseñanza, es que el Programa promueve el desarrollo de acciones que impliquen un análisis de las concepciones pedagógicas y de la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje, procurando un impacto principalmente a nivel de las prácticas. (Comisión Sectorial de Enseñanza,

2012)

Desde este modelo de innovación y a efectos de visibilizar y analizar las particularidades del enseñar aprendiendo en un espacio de reflexión colectiva sobre la práctica, el proyecto se propuso construir un dispositivo didáctico-pedagógico integrado por docentes y estudiantes, que permitiera actualizar aspectos teórico-metodológicos y didáctico-pedagógicos coherentes con los principios de una PSC direccionada hacia una formación-transformación integral.

Los objetivos específicos del mismo fueron: integrar las dimensiones subjetivas, históricas y sociales en la construcción de itinerarios formativos en Psicología Social Comunitaria; propiciar la producción de conocimiento a través de procesos colectivos; y problematizar los dispositivos formativos existentes en Facultad de Psicología. (Dispositivo de reflexión colectiva para la formación en intervención comunitaria en la Facultad de Psicología). (Comisión Sectorial de Enseñanza [CSE], 2013).

En el proyecto al que hacemos referencia planteábamos que:

[...] un modelo de innovación crítica debería propender a una formación cuya pretensión sea superar esquemas curriculares rígidos y fragmentados. Entendemos que la innovación “es un proceso discontinuo de rupturas y tensiones constantes frente a los paradigmas tradicionales...” Leite (2003) citado por Didriksson Takayanagui & Herrera Márquez (2004) y consideramos que un primer paso en esta dirección es promover el desarrollo de capacidades reflexivas y la apropiación del conocimiento producido colectivamente. (CSE, 2013, p. 4)

Cuando hablamos de un dispositivo pedagógico hacemos referencia a un diseño ligado a la construcción colectiva entre diferentes protagonistas que requiere de un proceso crítico reflexivo que desnaturalice las formas tradicionales de enseñar y aprender en la Universidad. Esto supone pensar cómo y a través de cuáles modalidades, con qué instrumentos y con quiénes realizamos ese proceso. Hacemos

referencia también a un dispositivo “pensado como máquina que dispone a..., que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad y eventualmente en enunciabilidad latencias grupales, institucionales y/o comunitarias” (Fernández, 2007, p. 115). Lo entendemos como una estrategia que ofrece nuevas modalidades con el fin de lograr una transformación en el proceso de formación, que por el hecho de ser algo distinto a lo que se viene llevando a cabo, pone en evidencia prácticas instituidas y naturalizadas.

El dispositivo pedagógico construido en el marco de este proyecto convocó a los docentes del PPSC cuyas prácticas estaban comprendidas en el Módulo de Prácticas y Proyectos durante el año lectivo 2013. En este sentido, los abordajes comunitarios realizados por docentes y estudiantes en diversos territorios de los departamentos de Montevideo y Canelones, brindaron los insumos necesarios para dar sentido al trabajo sinérgico y complementario entre diversos componentes, los cuales describimos a continuación:

a- Instancias curriculares semanales de co-visión entre docentes y estudiantes a efectos de analizar las particularidades de las prácticas, en términos de praxis y análisis de la implicación, así como también de realizar la planificación estratégica de los abordajes comunitarios. En este espacio se trabajó también en lo que hemos denominado resonancias de los plenarios. Las mismas fueron producciones escritas breves cuyo objetivo era que los estudiantes articularan lo trabajado en los plenarios transversales.

b- Plenarios transversales mensuales en los cuales se trabajaron temáticas emergentes relacionadas con los contenidos teórico-prácticos de la PSC. En una modalidad de taller se implementaron diversas técnicas participativas. Es importante aclarar que cada docente tenía a su cargo la coordinación de una práctica en territorio con un espacio de co-visión de la misma, mientras que los plenarios transversalizaron las diferentes prácticas.

c- Encuentros de planificación colectiva quincenales de los referidos plenarios,

sostenidos en el intercambio sobre las prácticas desarrolladas en y con la comunidad para la planificación-evaluación de los mismos y el monitoreo de la implementación general del dispositivo. Estos espacios estuvieron integrados por estudiantes propuestos en cada uno de los plenarios y docentes, quienes tuvieron como tarea la co-responsabilidad de coordinar el plenario siguiente.

d- Espacio de reflexión del equipo docente, quincenal. Se desarrollaron encuentros de reflexión sobre la práctica didáctico-pedagógica de lo que implica la docencia en y con la comunidad.

Participaron un total de 11 docentes en forma directa y hasta 150 estudiantes en diferentes momentos de cada uno de los componentes. Algunos se incorporaron en forma sostenida a los espacios de planificación y evaluación colectiva de los plenarios transversales.

La evaluación positiva respecto a los resultados obtenidos, realizada por los docentes y los estudiantes participantes, dio cuenta de que la innovación educativa introducida a través de este proyecto generó cambios significativos y satisfactorios en relación a la mayoría de los objetivos y la metodología utilizada. Tanto el espacio de reflexión sobre la práctica docente en comunidad como los plenarios transversales oficiaron de referencia, de nucleamiento y pertenencia, de momentos de reflexión e interrogantes que, sin homogeneizar, potenciaron las diferentes formas de trabajo. La estrategia de sinergia y complementariedad entre los distintos componentes habilitó el desarrollo de capacidades reflexivas y producción colectiva de conocimiento, logrando la superación de esquemas rígidos y la construcción de alternativas desde el encuentro con el Otro.

Respecto al impacto institucional, se consideró que los procesos tendientes a establecer modificaciones en los aspectos didáctico-pedagógicos y en las prácticas educativas más instituidas, requieren mayor permanencia en el tiempo y sustentabilidad. A continuación se presenta la implementación del dispositivo, a modo de sistematización gráfica del proceso:

Tabla1

Sistematización del Dispositivo Didáctico-Pedagógico

Componentes y momentos	Descripción y acciones
Planificación del Dispositivo Colectivo Reflexivo	El equipo constituido por once docentes diseñó el plan de trabajo. Se realizó una planificación flexible y emergente evaluada y ajustada durante los ocho meses del proceso. La planificación se modificó a partir de los diferentes insumos surgidos de los diversos componentes del proyecto. Se realizaron cinco jornadas de planificación-evaluación con el propósito de monitorear la implementación del proyecto.
Espacios de reflexión colectiva docente	De frecuencia quincenal (se alternaba con el espacio de planificación de los plenarios) con el propósito de reflexionar sobre los aspectos metodológicos y didáctico-pedagógicos de la docencia en comunidad.
Espacio de planificación-evaluación de los plenarios	De frecuencia quincenal donde estudiantes y docentes evaluaban y planificaban los plenarios transversales.
Instancias de plenarios transversales	Se realizaron siete plenarios (mensuales de tres horas de duración) organizados en torno a temáticas emergentes de la propia práctica. El inicial de presentación estuvo a cargo del equipo docente y luego en la planificación de los siguientes se incorporaron los estudiantes, propuestos por el propio colectivo estudiantil.
Sistematización del proceso	En cada instancia de planificación se acordaron los responsables del registro escrito y fotográfico de cada plenario, así como la transcripción y sistematización de los mismos. Tarea que fue asumida por una dupla: docente- estudiante.
Espacio de prácticas en territorios	De frecuencia semanal, y en diversos territorios de los departamentos de Montevideo y Canelones, en los que se abordaban diversas situaciones y franjas etarias.
Espacios de covisión	De frecuencia semanal. Un docente a cargo de un grupo de 15 estudiantes. Espacios donde se trabajaba la articulación con los plenarios y se reflexionaba sobre el trabajo en cada uno de los territorios. Para ello se trabajó en clave de "resonancias".
Elaboración de fichas de relevamiento de opinión a los estudiantes	Las fichas se entregaron a los estudiantes al finalizar el proceso para completar en forma voluntaria, anónima y fueron completadas por 70 estudiantes. En las mismas se incluyeron los siguientes items: 1. Formación: vínculo plenario práctica-espacio de co-visión con los contenidos temáticos y conceptuales. 2. Metodología: de cada plenario y del espacio de planificación de cada plenario. 3. equipo docente: en las diferentes instancias.

Transformación en la comunidad académica ...

El proceso de devenir-se protagonista de una comunidad académica convoca a habilitar-se lo colectivo, al encuentro y al reconocimiento del Otro en espacios de dialogicidad y de vínculos de confianza. Aspiramos a sostener la coherencia entre la formación y la producción académica, por lo tanto, consideramos relevante reconocer las contradicciones que nos habitan. Por ello entendemos necesario que la tarea se recree y se construya desde el movimiento y no desde las certezas que obturan el encuentro.

Hacer foco en las condiciones pedagógicas que hacen posible el despliegue de capacidades reflexivas de todos los actores involucrados en el proceso y en los efectos transformadores que nuestras prácticas docentes producen, supone asumir que se trata de un movimiento con rupturas y tensiones constantes.

Este movimiento de reflexión sobre nuestras prácticas docentes implicó abrir diversas interrogantes.

¿Qué es lo que nos convoca como universitarios? ¿Cómo se construye una comunidad académica? ¿Qué procesos contribuyen a sentirnos parte y a la vez reconocer-nos? ¿Cómo construimos las condiciones para el “encuentro” partiendo de nuestra diversidad?

Enseñar aprendiendo con la comunidad implica un posicionamiento ético, estético, político y epistemológico que interpela el modelo universitario hegemónico y remite al diálogo de saberes como herramienta democratizadora.

Se hace necesario entonces establecer acuerdos lo suficientemente flexibles que nos permitan construir trayectos pedagógicos singulares en los que todos los participantes logremos enseñar aprendiendo. Donde el trabajar colectivamente en el diseño de planes de trabajo, en metodologías y en modalidades de evaluación participativas puedan conjugarse con los acumulados y los saberes de todos los protagonistas (docentes - estudiantes - actores sociales) para transformarnos en un proceso de

mutuo reconocimiento de los unos y los otros que de lugar a un nos-otros. Desafío complejo de forma circulante entre saberes múltiples: docentes aprehendientes, estudiantes enseñantes y vecinos portadores de saberes legitimados por su comunidad y en diálogo con la academia.

Pensamos que es posible una docencia universitaria coherente a los principios fundacionales de la Universidad de la República, comprometida con la transformación social, si se plantea promover una dialogicidad que reconozca la co-producción de conocimiento de los mencionados actores. Nuestra propuesta es trabajar sobre lo comunitario en el ámbito académico generando espacios de encuentro que posibiliten la sinergia y la emergencia de un colectivo que se re-conoce y opera desde la diversidad en la unidad.

Esto impactaría sobre las condiciones de posibilidad de lo comunitario a punto de partida de generar sentido de comunidad y sentido de pertenencia contemplando la singularidad de cada recorrido. Planteamos la necesidad de pensar lo situacional de estos vínculos, de estos espacios de encuentro, de los procesos comunitarios en acuerdo con la siguiente perspectiva:

[...] la comunidad efectiva entonces no es una entidad dada definible en términos de 'ser' con tales y cuales propiedades a priori. La comunidad efectiva es un hacer –y sobre todo un hacerse– . . . la comunidad efectiva nunca es 'la' comunidad sino siempre ésta comunidad. (Corea, De la Aldea, & Lewcovicz, 1998)

Entendemos que lo comunitario como categoría desborda la noción de comunidad. Es por ello necesario desnaturalizar el objeto de estudio que la PSC ha delimitado tradicionalmente como la comunidad, "como constructo teórico, polisémico y borroso" (Montero, 2004, p. 197), para reorientarnos en la inmanencia del encuentro más que en categorías predefinidas.

Construir e implementar dispositivos pedagógicos que incluyan la reflexión supone

promover procesos singulares y colectivos autonómicos donde cada uno debería legitimar el lugar del hablante y construirse desde una escucha sensible que desarrolle empatía hacia los otros. Nos exige reconocer las matrices institucionales que nos conforman, asignando lugares desde estructuras jerárquicas, con roles que rigidizan y modalidades de comunicación estereotipadas.

Desde la noción de *saber - poder* foucaultiana entendemos que se instala de forma naturalizada una modalidad de funcionamiento disciplinante que no contribuye con el desarrollo de procesos autonómicos. Por tanto es necesario transitar las contradicciones para generar una construcción colectiva donde cada uno asuma la responsabilidad para con el Otro.

En el proyecto que motivó estas reflexiones afirmábamos que:

[...] pensar en términos de democratización del conocimiento (De Sousa Santos, 2007) implica un proceso de transformación de adentro hacia afuera. Movimiento de carácter estructural ya que interpela lugares “acomodados”, certeros y requiere definir epistemológica y metodológicamente el tránsito por procesos de formación sostenidos en el principio ético de reconocer que en el encuentro con el otro, acontece desde lo vincular algo del orden de lo novedoso (CSE, 2013, p. 5)

Esto solo es posible desde una coherencia entre lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos como docentes, dado que corremos el riesgo de admitir certezas y consolidar modalidades hegemónicas de relación.

Entendemos que los dispositivos de formación que incorporan espacios crítico-reflexivos contribuyen a dilucidar esta complejidad y minimizar el riesgo de reproducir sutiles relaciones de dominación.

Dialogicidad de saberes...sujetos en formación

Para que los dispositivos de reflexión sobre la práctica constituyan una herramienta

profesionalizante y democratizadora de saberes (De Sousa Santos, 2007) son necesarias al menos tres acciones:

- tejer posibilidades de encuentro en nuestra propia comunidad académica;
- promover la sensibilidad para el re-conocimiento del Otro;
- romper con la dicotomía adentro – afuera.

Creemos que estos aspectos volcados a un dispositivo colectivo que integra la diversidad de los sujetos, posibilitan las condiciones pedagógicas para el despliegue de experiencias de reflexión y co-construcción de saberes que logren generar efectos en la formación-transformación de los sujetos.

En ese espacio de encuentro, de diálogo de saberes, el Otro cobra especial relevancia como un problema filosófico que, desde una ética levinasiana, hace referencia a la responsabilidad por la alteridad.

En una sociedad donde el modelo hegemónico se basa en la destrucción y eliminación del Otro, llevando a la desconfianza y al rechazo a lo diferente, se instaura una única visión de mundo y de producir conocimiento.

Consideramos que incluir este aspecto es fundamental, porque analizar nuestras prácticas docentes en la universidad requiere considerar las condiciones histórico-sociales en que las mismas se producen. Proponemos delinear nuevos sentidos a la formación que permitan elaborar un pensamiento disruptivo y configurar alternativas que habiliten a modificar las formas naturalizadas de sentir - pensar - producir.

Reflexionar desde esta perspectiva implica formar-nos para la incertidumbre y a partir de interrogantes, generando instancias para la creatividad y lo novedoso.

Entendemos que esta propuesta alternativa puede lograrse a partir de una opción epistemológica subjetiva y colectiva, que supone el despliegue de potencialidades en un entorno dialógico.

Lévinas (1993) propone una ética que debe apoyarse en el reconocimiento del Otro,

como una exigencia, como parte constitutiva de nuestra vida. Para ello se hace necesario el encuentro con el Otro como complemento, esto significa reconocer-nos incompletos y que el Otro es necesario para ampliar nuestra mirada y producir conocimiento.

Una relación complementaria con el Otro requiere romper con los dualismos en términos de dominadores-dominados, lo que De Sousa Santos (2009) plantea como la *hermenéutica diatópica*. Esto supone un posicionamiento ético porque refiere a una ruptura con la dependencia y la jerarquía, para encontrar en el diálogo con el Otro la posibilidad de integrar una perspectiva distinta de construcción de conocimiento: enseñar aprendiendo.

Es también una acción política porque pretende abrir espacios para elaborar proyectos colectivos donde los sentidos de la formación sean diseñados por los propios sujetos involucrados en el proceso.

Por ello rescatamos la importancia de ese Otro que nos complementa y con el que construimos nuevos sentidos al proceso de formación-transformación. La formación que proponemos es aquella que logre brindar espacios para el devenir potencia subjetiva, que en procesos colectivos habilite la autodeterminación para la transformación.

La necesidad de promover reflexividades colectivas, se encuentra intrínsecamente ligado al diseño de espacios de encuentro donde se posibiliten lineamientos que contemplen e integren la importancia de trabajar la afectación, incluyendo la flexibilidad programática que requieren los sujetos en formación en relación a sus inquietudes, necesidades y posibilidades, teniendo en cuenta como eje fundamental dar respuesta co-construida a las necesidades colectivas de indagación y construcción de conocimiento. (CSE, 2013)

En este argumento subyace la dimensión ético-política como posibilidad de construir otros horizontes de sentido. En una ética entendida como capacidad de problematizar

y reflexionar sobre las prácticas que nos producen como sujetos y en una acción política que se traduce en la toma de decisiones conscientes que permitan posicionarnos como protagonistas.

Para romper lo dado (a nivel epistemológico, cultural, ideológico, social, y político) y mirar lo posible de ser construido, es necesario establecer una práctica educativa de la pregunta que permita poner por explícito lo que está implícito, y ver que las cosas pueden ser siempre de otro modo porque la realidad nunca llega a estar completamente ontologizada. (Cuesta, 2014, p. 160)

La reflexión docente sobre la práctica requiere de un docente problematizador, capaz de dejarse enseñar, desde un vínculo de confianza y co-responsabilidad habilitante. Esto exige aprender a escuchar, atendiendo al Otro desde su cosmovisión, sus prácticas y sus modos de significar. Pero fundamentalmente, requiere preguntarnos por lo que direcciona nuestras prácticas, desacomodar necesariamente las certezas ético-intelectuales y dejarnos afectar para modificar nuestra sensibilidad en el encuentro con el Otro.

Reflexiones finales

De acuerdo a la concepción que ha sido desarrollada en este trabajo de revisión, no es nuestra pretensión formular conclusiones acabadas, sino tender puentes para promover la reflexión colectiva.

Como universitarias nos convoca una responsabilidad ético-política respecto a los procesos autonómicos de los sujetos en formación-transformación.

Esto impactaría sobre las condiciones de posibilidad de lo comunitario a punto de partida de generar sentido de comunidad y sentido de pertenencia contemplando la singularidad de cada recorrido.

Una comunidad académica desde esta perspectiva no se construye desde una

distribución jerárquica de saberes (poderes) sino que se crea y re-crea permanentemente entre docentes, estudiantes y actores sociales.

De esta forma se hace necesario generar dispositivos pedagógicos que contribuyan a dar visibilidad a las sutiles formas de dominación que están naturalizadas en nuestras prácticas.

Para que los dispositivos de formación-transformación no pierdan su devenir potencia en los procesos de aprendizaje con un Otro, es relevante promover el corrimiento del orden hegemónico basado en el individualismo y las relaciones competitivas.

Se instala entonces en la Psicología Social Comunitaria el problema de la Otredad, como un desafío complejo en una cultura donde se reniega de la alteridad.

Desde lo teórico-metodológico el concepto de comunidad no puede pensarse únicamente a partir de lo común sino como la diversidad en la unidad. Esto incluye una dimensión ético-política de lo comunitario como espacio de encuentro y dialogicidad que debe reinventarse permanentemente.

Lo comunitario requiere un reconocimiento del Otro, es decir la legitimación de otras voces, que no siempre son valoradas por la academia. Lo comunitario desborda el concepto de comunidad porque no es una categoría estática sino un proceso colectivo situado.

La formación en Psicología Social Comunitaria implica una opción ético-política por el lugar del Otro en la orientación de las prácticas, lo que le otorga la especificidad a la tarea docente. Entendiendo que nuestra producción de conocimiento es intrínsecamente colectiva y el posicionamiento de enseñar aprendiendo implica un permanente movimiento, identificamos la potencia que despliega la “reflexión colectiva sobre las prácticas” y los desafíos que supone ser coherentes con una apuesta a la transformación social desde los propios actores implicados.

Referencias

- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2012). *Innovación educativa*. Recuperado de <http://www.cse.edu.uy/node/172>
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2013). *Dispositivo de reflexión colectiva para la formación en intervención comunitaria en la Facultad de Psicología: Proyecto Comisión Sectorial de Enseñanza, Programa Innovaciones Educativas*. Montevideo: UdelAR.
- Corea, C., De la Aldea, E., & Lewkowicz, I. (1998). La comunidad, entre lo privado y lo público. *Cambio Grupal* (1)2. Recuperado de <http://www.elenadelaaldea.com.ar/1998/09/la-comunidad-entre-lo-privado-y-lo-publico/>
- Cuesta, O. (2014). Educación, presente y potencia: La formación de conciencia epistémica a partir del encuentro con el otro. *El Agora*, (15)1, 153-168.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpo y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Instituto de Psicología Social. (2011). *Programa de Psicología Social Comunitaria (PPSC)*. Documento Inédito, Facultad de Psicología, Instituto de Psicología Social, Universidad de la República, Montevideo.
- Kaplún, G. (2007). *Indisciplinar la universidad: Libro del Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar*. Quito: Universidad

Andina Simón Bolívar.

Lèvinas, E. (1993). *El Tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.

Montero, M. (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos. Argentina: Paidós.

Universidad de la República. (2010). *Hacia la reforma universitaria # 10*. Montevideo: Rectorado, Udelar.

Formato de citación

Rodríguez, A., Pérez, L. & López, S. (2015). Caminos en la formación en Psicología Social Comunitaria: Procesos y rupturas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 259-277. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>

Notas

1 La Universidad de la República (Uruguay) postula como principios consagrados en su Ley Orgánica (N°12549 de 29/10/1958) la autonomía y el cogobierno, éste último entendido como el gobierno conjunto de sus tres órdenes: docentes, estudiantes y egresados.