

PRAXIS COMUNITARIA Y PROCESOS DE FAMILIARIZACIÓN EN LAS AULAS Y EN LAS COMUNIDADES. UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARTICULAR PARA LA FORMACIÓN PSI

Gaspar Manuel Aita.

Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Los trayectos de formación para las praxis en comunidades que ofrecemos desde nuestra área II al interior de la asignatura Práctica Profesional Supervisada “A”, suelen resultar experiencias muy gratas y enriquecedoras para los alumnos y alumnas que eligen realizarlas en el último año de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

Aun así, tales prácticas nos enfrentan a algunas problemáticas propias de nuestro plan de estudios y de los tiempos académicos de los cuales disponemos. No sólo porque estos contactos y aproximaciones a las comunidades acontecen formalmente al final de la carrera, sino además porque las actividades que allí podemos realizar no superan los 7 u 8 meses de duración. Y debemos incluir en esos plazos la preparación y organización previa al inicio y desarrollo, más la reflexión teórica, metodológica e ideológica específica de nuestra área.

Aspectos que ponen de manifiesto una problemática crucial en relación a los *procesos de familiarización comunitaria*. Y que abren a una serie de interrogantes sobre las posturas éticas y de respeto hacia los otros y otras, la atención sin prejuicios, la emergencia de voces propias y protagonistas, la posibilidad de descubrir procesos colectivos o cómo despejar las necesidades de una comunidad y de nuestra realidad Latinoamericana. Interrogantes que interpelan los inicios de nuestros primeros procesos recíprocos de familiarización, más aun para quienes no poseen una experiencia previa en ello.

Lo cual nos obliga a reflexionar críticamente nuestros plazos e instancias de trabajo. Y lo hacemos desde la investigación-acción y la investigación-reflexión-acción, los lineamientos de la Psicología Social Comunitaria y de la Liberación y a partir de los enfoques socio-críticos en educación. Ofreciendo el diseño y sistematización de una estrategia áulica que nos permita ensayar *procesos de familiarización en las aulas y en las comunidades*.

Tal como pudimos vivenciarlo en las cohortes de estudiantes desde el 2020 en adelante, a partir de esta estrategia didáctica logramos configurar un clima de confianza y escucha cuidada y respetuosa. De entusiasmo y motivación para que las y los estudiantes puedan expresar sensaciones de calidez y comodidad, necesarias para comenzar a desplegar procesos de familiarización áulicas que luego puedan ser replicados en las comunidades. Basados en la participación activa y la posibilidad de diálogo. Espacios y tiempos genuinos donde las historias, saberes y experiencias de todos y todas pueden ser expresados, valorados y reelaborados como parte de la formación académica. Donde lo singular y lo colectivo se ofrecen como un recurso de alto impacto pedagógico y político a la vez.

Palabras clave: Praxis comunitaria – Proceso de familiarización comunitaria – Estrategias didácticas particulares

Abstract

The teaching itineraries for praxis in communities that we offer from our Area II from the inside of the subject Práctica Profesional Supervisada "A" (Supervised Professional Practice A), often prove to end in very grateful and enriching experiences for those students who choose to do it the practice during their last year of their university degree on Psychology from the Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

Thus, these practices face us to some problems that have to do with our career syllabus and the academic times we actually have. Not only because the contact and approximations to the communities are placed at the end of the career, but also because the activities that we can do there do not last more than seven or eight months. Within these months, besides, we have to include the preparation and organization previous to the beginning and development, plus the theoretical, methodological and ideological considerations specific from our area.

These aspects reveal a crucial problem regarding the process of communitarian familiarization and raise several questions about ethical positionings, the respect towards each other, the non-prejudice, the appearance of voices and protagonists, the possibility to discover collective processes and how to clear up the needs of a community and of our Latin-American reality. These questionings appear in the starting point of the reciprocal processes of familiarization, more often in those who do not have a previous experience in the matter.

This makes us critically consider our terms and instances of work and we do it from research-action and from the research-thinking-action, guidelines of Community Social and Liberation Psychology and from the socio-critical approaches to education. Offering the design and systematization of a classroom strategy that allow us to rehearse processes of familiarization inside the classroom and in the communities.

As we could experience in the student's cohort from 2020 onwards, from this didactic strategy we could configurate an atmosphere of confidence and careful and respectful listening, with enthusiasm and motivation, so that students could express a warm and comfortable sensation, needed to start displaying class familiarization processes that could later on be replicated in the communities. Based on the active participation and the possibilities of dialogue, genuine time and space where stories, knowledge and experiences from everyone could be expressed, valued and re-elaborated as part of the academic teaching. Where the singular and collective are offered as a high impact resource, pedagogical and political at the same time.

Key words: *Community praxis - Community familiarization processes - Individual didactic strategies*

Introducción

Los trayectos de formación para las praxis en comunidades que ofrecemos desde nuestra área II al interior de la asignatura Práctica Profesional Supervisada "A", suelen resultar experiencias muy gratas y enriquecedoras para los alumnos y alumnas que eligen realizarlas en el último año de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

Aun así, tales prácticas nos enfrentan a algunas realidades un tanto problemáticas, propias de nuestro plan de estudios y de los tiempos académicos de los cuales disponemos para llevarlas adelante. No sólo porque estos contactos y aproximaciones a las comunidades acontecen formalmente al final de la carrera, sino además porque las actividades que allí podemos realizar no superan los 7 u 8 meses de duración. Y debemos incluir en esos plazos la preparación y organización previa al inicio y desarrollo, más la reflexión teórica, metodológica e ideológica específica de nuestra área. Aspectos que ponen de manifiesto una problemática crucial en relación a los *procesos de familiarización comunitaria*.

Al intentar conocer cómo llegan las y los alumnos grupal o en persona, ética e ideológicamente a este último tramo de la formación, surgen los siguientes interrogantes a modo de emergentes: cómo asumirían una postura ética de respeto hacia los otros y otras, sus culturas, historias, preferencias y saberes si en el transcurso de la carrera en muchas ocasiones no son respetados y respetadas en tanto estudiantes. Cómo podrían escuchar sin prejuicios, si a ellos y ellas les cuesta ser escuchadas en sus aulas. Cómo facilitarían la emergencia de una voz propia si pocas veces han asumido el protagonismo, la autoría de sus mismas voces. O descubrir procesos grupales y colectivos cuando las experiencias de cursado académico tienden a la individualidad.

Cómo construir colaborativamente vínculos, acuerdos basados en criterios de confianza mutua, si eso acontece muy poco en las aulas. Cómo comenzar a despejar las necesidades de una comunidad y de nuestra realidad latinoamericana, sin el ejercicio del debate y la interpelación sobre los propios orígenes y sectores de clase a los cuales respondemos. Qué tendríamos en común y diferente con las comunidades en las cuales trabajamos para iniciar los procesos recíprocos de familiarización y desde dónde partir si no poseemos una experiencia previa.

Es por eso que estos aspectos nos obligan a reflexionar críticamente, a re-pensar nuestros plazos e instancias de trabajo. Desde la investigación-acción y la investigación-reflexión-acción, siguiendo los lineamientos de la Psicología Social Comunitaria, la Psicología Crítica y de la Liberación y a partir de los enfoques socio-críticos en educación, ofrecemos el diseño y sistematización de una estrategia áulica que nos permita ensayar procesos de familiarización en las aulas y en las comunidades.

Los procesos de familiarización en praxis comunitaria

Tal como lo expresa Maritza Montero (2006) el *proceso de familiarización* supone el momento inicial donde comenzamos a conocer y a relacionarnos con el espacio y las personas de una comunidad determinada. Es imprescindible para delinear adecuada y conjuntamente las problemáticas que, luego, nos sugerirán qué se debe hacer, cómo y con quiénes:

La familiarización permite la sensibilización de los investigadores (e investigadoras) respecto a la comunidad y sus problemas, constituyendo así un paso necesario para garantizar la confianza en el proceso conocido como detección o identificación de necesidades, el cual suele constituir un aspecto clave para dar comienzo en sentido estricto a la acción comunitaria. Si no se produce una familiarización previa, este aspecto puede no sólo dificultarse sino además verse plagado de errores evitables. (Montero, M., 2006: 77)

Es la etapa donde, entre la comunidad y —en nuestro caso— los y las estudiantes que realizarán las prácticas, se irán desplegando los aspectos culturales, los intereses y las necesidades. Entre ambos y mutuamente se expresan las pautas comunes y divergentes, se “desarrollan formas de comunicación, descubren peculiaridades lingüísticas y comienzan a desarrollar un proyecto compartido.” (Montero, M., 2006: 78) Un proceso que no sólo se lleva adelante en el comienzo, sino que “acompaña todo el trabajo, pues no tiene fin.” (Montero, M., 2006: 88)

Nos advierte también Montero (2006) que es conveniente revisar y analizar nuestros propios “prejuicios y estereotipos”, puesto que es una etapa compleja que “puede resultar difícil en algunos casos”: qué creemos que son las comunidades, cómo suponemos su vida cotidiana, ante qué problemáticas se enfrentan cotidianamente, hasta dónde somos parte cada uno y una de esas comunidades con quienes vamos a trabajar, cuáles son nuestros roles allí. Puntos importantísimos a considerar, ya que si estaríamos abocados a la formación de psicólogas y

psicólogos con experiencias en praxis comunitaria, semejante trabajo ideológico podría ser viable ya que contaríamos con vivencias y contactos previos desde dónde arrancar las reflexiones. Ahora bien, qué sucede en el caso de estudiantes que no poseen instancias áulicas o experiencias de aproximación a comunidades en toda la trayectoria de formación de grado.

Maritza Montero (2006) agrega además:

... las psicólogas y psicólogos debemos escuchar a todos (y todas), pero a la vez debemos tener una línea definida que guíe nuestra conducta. Y eso supone una posición ética tanto con respecto a nuestros equipos, (colaboradoras) y colaboradores como con respecto a la comunidad como colectivo y a cada uno (y una) de sus miembros individualmente. (Montero, M., 2006: 87)

A partir de lo cual podemos detenernos a analizar algunas de las ideas que aquí se plantean, con miras a fundamentar y justificar nuestra estrategia didáctica particular. Un análisis que incluya también aspectos ideológicos, más aún si este escrito y esta estrategia se basa en la noción de praxis.

Referencias éticas

Retomemos en primer lugar la mención al posicionamiento ético. Y para intentar profundizar las reflexiones sobre este punto, algunas de las “referencias éticas” propuestas por Ana María Asebey y Manuel Calviño (2010) podrían ser de mucha utilidad:

El respeto al derecho del otro (incluyendo lógicamente que yo también soy el otro para un otro).

La igualdad en lo esencial y la equidad en lo importante.

La aceptación mutua (en lo común y en lo diverso).

La libertad de decisión responsable.

La independencia para la interdependencia.

La observancia del interés común.

La primacía de los valores universales del ser humano.

El compromiso y la solidaridad humana. (Asebey, A. M., Calviño M., 2010: 200)

Ya planteábamos en la *Introducción* de este escrito algunos interrogantes acerca de cómo podrían aproximarse a construir los alumnos y alumnas de nuestra facultad, un determinado posicionamiento ético. Y ahora, a partir de estas “referencias”, el desafío es pensar y diseñar alguna propuesta que habilite al desarrollo, al debate, al intercambio de vivencias grupales. La búsqueda personal y colectiva de aspectos fundamentales para el contacto y los intercambios en las comunidades como son el respeto a los derechos, el cuidado mutuo, el interés común, la equidad, libertad responsable, el compromiso.

... mujeres y hombres jóvenes que asumen la siempre gratificante, pero también difícil tarea de favorecer el crecimiento de los inhibidos y desfavorecidos, de incitar la movilización y el deseo fructífero de los desorientados o con rumbo peligroso, de ocupar un espacio significativo en la soledad de los aislados en su condición existencial, de tender la mano a los más necesitados. Una vocación humanista que, enraizada en lo mejor del pensamiento social y político, se despliega, no siempre con el apoyo, la gratitud y la responsabilidad de los gobiernos. (Asebey, A. M., Calviño M., 2010: 201)

Una propuesta que no se agote en “una clase”, sino que pueda sistematizarse y encontrar cierta relación dialéctica con otras actividades a lo largo de todo el ciclo lectivo. Donde los y las estudiantes puedan sentir-se y reconocer-se en estas referencias —y en tantas otras que podamos construir— Alcanzando cierta concientización de sus propias condiciones de existencia en tanto personas que habitan en una comunidad y que intentan transformarla a partir de criterios éticos que ya no les serán ingenuos, lejanos o impuestos.

De esta manera, veremos expresada de manera concreta la *acción política* en conjunción con un *movimiento educativo*. Particularmente orientado, tal como planteaba José Luis Rebellato (2000), hacia una *ética de la dignidad*, sustentada en “experiencias y prácticas de transformación”:

La conciencia política se genera desde un trasfondo significativo de experiencia; se encuentra íntimamente articulada con la vida cotidiana, con las historias de vida, con la construcción de identidades, con la memoria colectiva. (Rebellato, J. L., 2000: 33)

Una ética histórica y de la dignidad en tanto construcción conjunta, permanente y participativa. Que interpele a partir de estas experiencias didácticas “nuestra capacidad de escuchar las luchas populares”:

La dignidad supone el reconocimiento de la iniciativa popular, la posibilidad efectiva de cambiar la historia y la centralidad de la subjetividad expresada en la lucha de los movimientos (Rebellato, J. L., 2000: 30).

Y el posibilitar la emergencia de vivencias propias de transformación, es lo que provoca “una reorientación del conocimiento y de nuestra manera de percibir la realidad” (Rebellato, J. L., 2000: 31) y de los vínculos, lazos y redes con lo comunitario, que intentamos recuperar las voces y el protagonismo en la acción de nuestros alumnos y alumnas acalladas, sometidas, silenciadas y aquietadas a lo largo de la carrera.

Praxis comunitaria y pedagógica

Desde el momento mismo en que decidimos denominar nuestra área II como “Praxis comunitaria desde las perspectivas psi” en el año 2021, asumimos que lo fundamental sería alcanzar la mayor coherencia posible entre lo que construiríamos conjuntamente en los barrios y aquello que diseñaríamos en y desde las aulas. Vale decir, entre una praxis comunitaria y una praxis pedagógica. Siendo ésta última quien más nos viene ocupando en la elaboración de diversas publicaciones, experiencias y estrategias didácticas.

La entendemos, entonces, como aquella metodología dialéctica que concibe a la realidad como una totalidad compleja y dinámica cargada de tensiones y contradicciones. Que propone entrar en disputa con las pedagogías hegemónicas y tradicionales que aún se imponen en nuestros espacios académicos, caracterizados por el abuso y el control del saber y el poder por parte de las y los docentes sobre las y los estudiantes. La falta de diálogo horizontal y de construcciones colectivas. La negación de las vivencias y experiencias previas, la división entre las teorías y las prácticas, entre las personas y las comunidades, entre el sentir, el pensar y el hacer. Entre la vida misma y la política.

La pedagogía de la praxis sería aquella que apunta a transformar no sólo el campo de la educación, sino que tensiona y plantea un debate integral a nivel social y cultural. Que se propone como resistencia y alternativa ante lo que Mariano Algava (2016) denomina la triple dominación: “contra la cultura capitalista, la cultura patriarcal y la cultura colonial”. (Algava, M. 2016: 38) Cuyo anclaje se afirma en la propia realidad enunciada, reflexionada y actuada

desde las acciones colectivas organizadas. Fundamental esto último, puesto que es justamente lo que posibilita la creación colectiva de conocimientos a partir de la sistematización de experiencias.

Como nos dice el colega Algava (2016) desde la educación popular:

Sistematizar implica asumir que cada acto colectivo, cada acción organizada del campo popular, es parte de la historia, y tenemos la necesidad estratégica de contar-nos esta historia. Es una acción que conlleva implícita la conciencia de pertenecer a ella y de ser creadores y creadoras de la misma. Implica revisar lo hecho, recorrerlo, volver a saborear la construcción colectiva pero objetivándola, observándola como un todo, tomar cierta distancia que nos permite evaluar, reflexionar, para seguir construyendo, tejiendo vínculos, mejorando nuestra capacidad de luchar contra el individualismo como proyecto de vida alienado. Es un ejercicio de formación y de empoderamiento que nos ubica en la realidad, que nos permite conocer el impacto de nuestra práctica, reconocer acumulados y debilidades (Algava, M. 2016: 43)

Podemos imaginar que en cada espacio, en cada agrupación que se construye y asume como una comunidad, florece un *mandato implícito*, fundacional de movilización, organización y resistencia que nos antecede y está vinculado con todas aquellas historias, tradiciones y experiencias históricas que habita en todos aquellos y aquellas quienes por distintos motivos, en algún momento deciden agruparse y conformar un colectivo. Que incluso trasciende el ámbito de lo local y tiende sus raíces y ramificaciones en diversas direcciones geográficas y temporales de lucha por todas nuestras expresiones e identidades latinoamericanas. Un *mandato implícito* que debe ser rastreado, recuperado y luego cultivado, re-ensayado y ejercitado de manera continua para transformarse en un *mandato desplegado*, actual y situado a través de la praxis colectiva. Una praxis que no puede ser sino dialógica

Voces estudiantiles

Nuestras aulas son espacios políticos, de conflictos permanentes entre las diferentes voces provenientes de la Institución, sus docentes y los y las estudiantes:

... no tanto como opositoras en el sentido de que se esfuerzan por contrarrestarse e inhabilitarse mutuamente, sino como una interacción de prácticas dominantes y subordinadas que se forjan unas a otras en una lucha permanente por el poder, el significado y la autoría. (Giroux, H., 2003: 204)

Suele suceder entonces que los alumnos y alumnas no parecen tener espacios en las aulas para contar y ser escuchados y escuchadas en relación a lo que les sucede durante los trayectos de formación. No sólo en relación a las materias y sus contenidos. Sino también en sus gustos y preferencias culturales, sus inquietudes e intereses. Sus historias y costumbres de las comunidades de las cuales proceden. Cómo llegaron hasta aquí y desde dónde. Cómo viven, participan, construyen sus propias subjetividades y grupalidades o cómo resisten las actuales condiciones de existencia. Voces que son menospreciadas, desvalorizadas –cuando no juzgadas– en relación al discurso académico.

Registrar la existencia de la palabra de otros y otras, saber otorgarles valor, entidad en tanto interlocutores e interlocutoras válidas para cualquier proceso de construcción colaborativa y transformadora, no estarían siendo considerados como derechos estudiantiles y como ejercicios fundamentales de toda praxis comunitaria. Poder potenciar esa polifonía de voces, incluidas las propias, para que converjan en ellas la historia, los posicionamientos ideológicos

y las experiencias, desde el verdadero protagonismo y la autoría no es algo que se adquiere a partir del mero enunciado, de la mención o la lectura. Hay que ejercerlo, vivenciarlo y practicarlo como parte de nuestros procesos de formación de manera planificada y sistematizada. Y eso es tarea para nosotros y nosotras las docentes, puesto que nos obliga a analizar críticamente aquello que decimos y actuamos desde nuestras aulas.

Acordamos por completo aquello que plantea Henry Giroux (2003) en relación a la importancia pedagógica que posee nuestra voz desde la docencia. Que puede ser capaz de proporcionar conocimiento y conciencia crítica, como de marginar o silenciar.

Entendida la categoría de *voz docente* como parte de un proyecto de acción política colectivo, señala la necesidad de que los y las educadoras:

... se unan en un movimiento social más amplio consagrado a reestructurar las condiciones ideológicas y materiales que obran tanto dentro de la enseñanza como fuera de ella. En este caso, la noción de voz apunta a una tradición compartida, así como a una forma particular de discurso. Se trata de una tradición que tiene que organizarse alrededor de las cuestiones de la solidaridad, la lucha y la obtención de poder, a fin de generar las condiciones necesarias para que las particularidades de las voces de docentes (alumnas) y alumnos alcancen su expresión más emancipatoria. (Giroux, H., 2003: 206).

En aulas capaces de fomentar instancias de cuidado y respeto, que contrarresten las posibles experiencias autoritarias, injustas y de abusos de poder. Aulas democráticas que permitan imaginar que los problemas de las comunidades con quienes trabajaremos también son los nuestros en tanto gran comunidad latinoamericana y que todos y todas en alguna medida podemos ser parte de la lucha por los cambios y transformaciones.

De esta manera, en pleno proceso de aislamiento por la pandemia en 2020, logramos diseñar una estrategia didáctica particular que intenta reconocer, interrogar críticamente y retrabajar estas tensiones, para abordar los *procesos de familiarización* en nuestras aulas de acuerdo a nuestros tiempos y realidades académicas.

Familiarizándonos

Dada la brevedad de cursado y práctica en los efectores con la que contamos en nuestra asignatura, al finalizar el año académico siempre nos queda cierta sensación de que en última instancia nunca llegamos a superar el proceso de familiarización en las comunidades. A veces algunas estudiantes poseen conocimientos sobre este proceso, pero es sólo teórico. Muy pocos y pocas cuentan con experiencias previas, vivenciales sobre este paso imprescindible basado fundamentalmente en una praxis dialógica.

Edgar Barrero Cuellar (2017) plantea que la “construcción de pensamiento propio va de la mano con la defensa de la palabra en condiciones de igualdad” (Barrero Cuellar, E., 2017: 191) Igualdad constitutiva de un principio básico para el diálogo democrático y soberano al interior de nuestra psicología latinoamericana. Que rechace toda forma de exclusión y marginación y que contribuya en la liberación y producción de palabras propias que buscan ser descolonizadas.

Y para intentar alcanzar este objetivo, el compromiso podría iniciarse reparando y reconstruyendo las instancias de emergencia y expresión de *todas* las voces en los territorios áulicos que habitamos y que somos capaces de ofrecer desde nuestra función docente. Hacer que este ejercicio acontezca en los procesos de formación de manera planificada. Una

estrategia didáctica que quizás no se caracteriza tanto por su originalidad, puesto que existen muchas técnicas y dinámicas grupales de apertura y caldeamiento desde la psicología social o el psicodrama (por sólo mencionar algunos) Tampoco constituye nuestro objetivo principal.

En este sentido, paulatinamente y a causa de la pandemia y la reconversión virtual de las clases, una serie de actividades que venimos realizando desde hace varios años comenzaron a mostrarse como parte de un verdadero proceso de familiarización que todos y todas estábamos transitando en el aula. Donde sólo lo llevábamos adelante en las dos primeras clases de presentación y ya podíamos notar cómo dejaban ciertas huellas a nivel grupal predisponiéndonos de una linda manera para vínculos más estrechos y cordiales al movilizar y destrabar las ansiedades y desconfianzas iniciales. Tras una instancia de revisión y reflexión, pudimos reelaborarla en el ciclo 2020 como estrategia específica teniendo en cuenta que estos procesos pueden continuarse durante todo el año. Además de que podíamos sistematizarla y hacerla interactuar, ponerla a dialogar con otras estrategias que ya teníamos diseñadas para los inicios (*autobiografías académicas, revisiones de carpetas y archivos, derivas multisensoriales y [re] conocimientos barriales*).

Comenzamos a adoptarla, entonces, desde el primer encuentro conformando una ronda (virtual o presencial) y partiendo de una consigna sencilla de presentación sin criterios rígidos o preestablecidos. Es decir, desde aquello que cada alumno y alumna decida contar, pero aprovechando deliberadamente ese momento y dedicándole todo el tiempo que fuera necesario. Puesto que, por esta vía, estamos iniciando el proceso de conocernos un poco entre todos y todas: quienes son esos otros y otras con quienes tendremos que compartir esta experiencia, qué piensan, qué sienten, a qué se dedican además de estudiar.

En la mayoría de los casos va aconteciendo –en esta primera clase– a partir de saludarse, compartir con el grupo de dónde es y dónde vive en la actualidad cada uno y una, qué les gusta hacer cotidianamente. Qué les llama la atención de la realidad, qué puede ser aquello que los y las convoca, qué música escuchan, qué libros leen o qué películas o series prefieren ver. Comentamos y bromeamos un poco sobre algunas de estas elecciones: cuáles podemos compartir, cómo llegamos a ellas. Muchas veces (y esto queda como una sana costumbre que adoptamos durante todo el año) vamos escuchando algunas de esas canciones mientras continúa la ronda.

Sí sucede también que puede notarse cierta sensación de desconcierto, quizás porque estamos habituados y habituadas dentro de las aulas a hablar sólo de “cuestiones de las materias”. Entonces, antes que la ansiedad y la angustia nos consuma el momento, proponemos el armado de nuestro primer temario del año. Además del cuidado y respeto por cada compañero y compañera, por sus palabras e historias, éste es uno de los puntos más importantes que intentamos poder establecer y sistematizar. Puesto que nos permitirá fijar un encuadre de trabajo y comenzar a delinear de manera conjunta algunas perspectivas, proyectos y expectativas a abordar durante el año. Así, cada uno y cada una podrá aportar aquella duda e incertidumbre que considere necesaria. Luego, también de manera colaborativa, evaluamos el orden de prioridad de cada aporte y comenzamos a abordarlos. Deslindamos cuáles pueden ser respondidos en el momento y cuáles se convertirán en temas a mediano o largo plazo, convirtiéndose a su vez en temarios de próximas clases.

Suelen surgir aquí aspectos vinculados, no sólo a las prácticas en sí (dónde y en qué horarios se harán, cómo se distribuyen los espacios, de qué modos serán los abordajes, etc.) sino que refieren a las formas que adoptarán las clases, los modos de comunicarnos, cómo se obtendrán las bibliografías. Y de allí, a modo de emergentes, los comentarios giran sobre

experiencias de cursada, asignaturas, grupos y docentes de quienes guardan buenos recuerdos o desde dónde les gustaría pensar las prácticas.

Prestamos especial atención a mantener en todo momento un clima de confianza ante cualquier duda, aporte o posicionamiento, sin dejar de exponer nuestros propios lineamientos éticos, teóricos e ideológicos e invitando a que los y las estudiantes puedan también expresar los propios sin sentirse juzgados o perseguidos.

Como señalamos más arriba, es en las dos primeras clases en que desplegamos esta forma de trabajo a la que dedicamos intencionadamente casi la mitad del tiempo hasta la conformación de los temarios. De allí en adelante, la llevaremos adelante durante todo el año incluyendo diversos temas como pueden ser las novedades sobre nuestra facultad, invitaciones a congresos o encuentros y la aparición de noticias relevantes. Las cuales intentamos leer y analizar críticamente en la búsqueda por situarnos e incluirnos en la problemática realidad latinoamericana.

Consideraciones

Tal como pudimos vivenciarlo en las cohortes de estudiantes desde el 2020 en adelante, a partir de esta estrategia didáctica logramos configurar un clima de confianza y escucha cuidada y respetuosa. De entusiasmo y motivación para que las y los estudiantes puedan expresar sensaciones de calidez y comodidad, necesarias para comenzar a desplegar procesos de familiarización áulicas que luego puedan ser replicados en las comunidades.

En donde la participación activa y la posibilidad de diálogo quedan establecidas como cualidades decisivas a la hora de conocerse. Ofreciendo, valorando y demostrando un interés genuino por aquello que cada uno y una traen y aportan desde sus historias. Espacios y tiempos en donde pueden ser expresados y reelaborados como parte de la formación académica, los gustos y emociones de todos y todas. En los cuales lo singular y lo colectivo se ofrecen como un recurso de alto impacto en cuanto a lo pedagógico.

Necesitamos que nuestros futuros psicólogos y psicólogas que decidan trabajaran en las comunidades estén formados y formadas a partir de experiencias, vivencias e intervenciones basadas y sustentadas principalmente en el diálogo y el respeto por los derechos. Recuperando así las posibilidades de reaparecer como estudiantes protagonistas y transformadores de su propia formación académica y de las condiciones sociales y materiales de cada barrio y comunidad.

Referencias bibliográficas

Algaba Mariano (2016). "Educación popular. Pedagogía multidimensional" En: Korol, Claudia (2016) *Pedagogía de las revoluciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: América Libre.

Asebey, Ana María del Rosario y Calviño, Manuel (comp.) (2010). *Psicología y acción comunitaria: sinergias de cambio en América Latina*. La Habana: Caminos.

Barrero Cuellar, Edgar (2017). *La psicología como engaño. ¿Adaptar o subvertir?*. Bogotá: Cátedra Libre.

Montero, Maritza (2006). *Hacer para transformar*. 1era edición. Paidós. Tramas sociales. Santiago del Estero

Rebellato, José Luis (2000). *Ética de la Liberación*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. B