

Dispositivos educativos en psicología: puntos de fuga, entre lo uno y lo múltiple¹

Francisco Miguel Fernando BERTEA¹

¹IPET 118 “Juana Azurduy”; fmfbertea@hotmail.com

Resumen

La psicología es un campo transdisciplinar y complejo donde los psicólogos realizamos una multiplicidad de prácticas diferentes. Sumergidos en esta heterogeneidad, en el presente trabajo me interesa visibilizar cierta variabilidad en los modos de “enseñar” psicología para abrir, variar, romper e intentar hacer estallar cierta forma instituida, cristalizadas y habitadas de enseñar psicología. De este modo, describo tres dispositivos educativos diferentes. A saber: “Clase en la Facultad de Psicología (UNC)”, Encuentro de Teatro espontáneo de la Compañía “La Crisálida” y Taller de conversación “El Ambiente”. Estos dos últimos son prácticas formales de extensión universitaria.

A partir de aquí, la pregunta que surge es: ¿qué más es posible pensar acerca del dispositivo educativo como concepto y herramienta de trabajo?

Finalmente, encuentro en estas experiencias de extensión universitaria dos preocupaciones: ¿existen prácticas extensionistas informales que no se enmarcan en ningún proyecto o convenio inter-institucional? y ¿qué dificultades nos implica sostener un enfoque extensionista realmente dialógico?

A partir de estas preguntas, bosquejo, comparto, abro algunas respuestas posibles, sin intentar cerrar su movimiento.

Palabras Clave: enseñanza de la psicología; didáctica; teatro espontáneo; filosofía; experiencia.

Abstract

¹ El presente trabajo es una re-escritura revisada y desplegada de los trabajos: Trabajo para la finalización de la Adscripción de Teoría y Técnica de grupos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (2015) y Trabajo de Residencia docente del Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología del Seminario – Taller: Práctica docente y residencia, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (2013).

Psychology is a complex and transdisciplinary field where psychologists perform a multitude of different practices. Immersed in this heterogeneity, in the present work I'll reveal some variability in the ways of "teaching" psychology to open, change, break and try to blow up some long-standing, stagnant and entrenched way of teaching psychology. Therefore I describe three different educational devices, two of which are formal practices of formal university extension practices, namely: "Class at the Faculty of Psychology (UNC)", spontaneous Theatre Company Meeting of "La Crisálida" and Conversation Workshop entitled "El Ambiente".

From here, the question arises: What else can be considered in relation to the educational device as a concept and work tool?

Finally, I find these experiences of university extension raised two concerns: Are there practices that are not framed by any project or inter-institutional extension agreement? What difficulties does holding a truly dialogic extension approach involve? From these questions, I sketch, share and open some possible answers, without the intention to stop its development.

Keywords: *Psychology teaching ; didactic; spontaneous theater; philosophy; experience.*

Introducción

¿Qué prácticas educativas tienen lugar hoy en el campo de la psicología?

En las prácticas diarias de las instituciones y la vida cotidiana encuentro que la psicología es vista como una unidad institucional, una forma unívoca y coherente de entenderla (Marino 2007). Sin embargo, si afino la escucha diviso que *"la psicología es lo que hacen los psicólogos"* (Duero 2011). Desde aquí, observo una multiplicidad de prácticas y teorías profesionales y educativas. Así, la psicológica puede (o no) ser pensada como campo problemático, complejo, plural, en construcción y disputa (Arcanio *et al* 2007; Marino 2007; Annoni 1993; Martín 1996), trans-disciplinario, que se encuentra en un devenir histórico, en permanente cambio, más aún en el presente (Ageno 1993; Annoni 1993; Marino 2007; Arcanio *et al.* 2007).

Dentro de este complejo campo disciplinar, en el presente escrito (Deleuze 2006), situado entre el ensayo (Larrosa 2006; Berteza 2011) y el relato de experiencia (Cortés y Masine 2011; De Sousa s.f.; Portmore 2000), me interesa describir y explorar tres prácticas educativas grupales que he vivido, vinculadas a la psicología; donde analizo *cómo se han configurado los*

dispositivos educativos. A saber: Clases de la Facultad de Psicología (UNC), Encuentro de Teatro espontáneo de la Compañía “La Crisálida” y Taller de conversación “El Ambiente”.

El sentido de esta tarea es abrir, variar, romper e intentar hacer estallar algo de esa forma de enseñar psicología instituida, cristalizada y habituada en las instituciones educativas formales, a través de relatar otras formas posibles de facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Si bien estas “otras” prácticas educativas no suceden dentro del trabajo áulico del sistema educativo, versan sobre la psicología, transcurriendo en algunos márgenes, intersticios y lejanías. Así, al contraponer estos dispositivos educativos uno al lado del otro, algo se puede divisarse en los contrastes, tonalidades y diferencias que se dibujan entre ellos.

Finalmente, desde aquí intentaré seguir explorando a tientas ¿qué más es posible pensar acerca del dispositivo educativo como concepto y herramienta de trabajo?

Métodos

¿Qué entiendo aquí por dispositivo educativo? ¿Para qué sirven? ¿Qué herramientas de trabajo de campo nos puede proporcionar este concepto?

Los procesos de enseñanza-aprendizaje acontecen a partir de construcciones metodológicas (Edelstein 1996, 2002) donde cada educador creamos y padecemos unos modos singulares de posicionarse en la educación, de crear dispositivos educativos, de ser y estar en las aulas.

Sin embargo, en los espacios educativos formales del sistema educativo (escuela secundaria y universidad), en las aulas que he transitado durante mi vida, encuentro ciertos modos instituidos y legitimados acerca de cómo un educador debe enseñar hoy, cómo debe facilitar y desplegar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en detrimento de otros. Tejiéndose así relaciones de saber – poder hegemónicas y de subalternidad.

A lo largo de la trayectoria educativa una persona sostiene cotidianamente unas prácticas educativas subjetivantes durante 6, 8, 9, 12,

14, 20, 22, 24 años² que determinan dónde y cómo debe aprender, dónde y cómo ubicar los cuerpos, las experiencias, las acciones, las palabras, las lecturas, los textos, las teorías, los saberes cotidianos, las relaciones humanas.

Pero, ¿es que realmente tienen esa fuerza de subjetivación las clases en la escuela primaria, secundaria y en la universidad? ¿Cómo es posible?

Los dispositivos son artificios tecnológicos diseñados que disponen a..., pero no prevén, previenen ni prescriben. Crea condiciones de posibilidad, de producción de determinados efectos esperados (y no otros) (Fernández 2007).

Comprenden lo discursivo y no discursivo, articulando formas de ejercer el saber – poder (y sus efectos de verdad y realidad) y de subjetivación: “producen sujetos que como tales quedan sujetos a determinados efectos de saber/poder” (García Fanlo 2011: 3). No nos dicen explícitamente qué es lo que tenemos que hacer, decir, pensar, sentir y ser en cada momento y lugar; solo inscriben subrepticia y naturalizadamente en nuestros cuerpos reglas, hábitos, procedimientos, modos de relación interpersonales, corporales, éticos, políticos, sociales, lógicos, etc.

En este sentido, puedo encontrar analíticamente en los dispositivos tres dimensiones (Castañeda Salgado 2009):

Dimensión del poder: son las relaciones de fuerza que, mediante acciones, inducen, incitan, desvían, facilitan o limita otras acciones. El poder circula, se teje en los vínculos, en el *entre*, y atraviesa lo que sucede en toda práctica humana.

Dimensión del saber: el saber circula y se pone en acto posibilitando las prácticas educativas, siendo además una de los elementos fundantes de esas mismas prácticas y dispositivos.

² En el sistema educativo argentino la educación obligatoria está conformada por: educación inicial (2 años), educación primaria (6 años) y educación media (6 años en escuelas normales y 7 años en escuelas técnicas). A ello podemos sumar, en el mejor de los casos, 6 años más de formación superior (terciaria o universitaria). De este modo surgen los números: 8, 14, 20. Sin embargo, si reconocemos que millones de niños, jóvenes y adultos realizan trayectorias educativas incompletas, fruto de la deserción y abandono educativo, surgen números intermedios: 6, 9, 12, 22, 24.

Dimensión de la subjetividad: esta se expresa a nivel subjetivo, singular, e intersubjetivo; comprendiendo las diferentes formas de agenciamiento, de ideologización, de recreación de los cuerpos, almas, subjetividades; a partir de las experiencias que disponen. Por ejemplo, un dispositivo puede contribuir a desplegar autonomía, libertad, resistencia a la dominación y apertura a la creación o, por el contrario, contribuir a la dependencia, dominación y reproducción de lo instituido.

Ahora bien, ¿qué implica pensar las prácticas y actos educativos desde los dispositivos?

Los dispositivos educativos operan desde la existencia, se introducen en el cuerpo y lo organizan, (co)accionándolos; nos sujetan a una identidad (Acastello 2014). Producen subjetividad, des-subjetivizan y posibilitan que los sujetos nos subjetivemos, inscribiéndonos en unas formas de ser y estar, según ciertos modelos y normatividades. Su eficacia se muestra en las palabras y acciones de las personas, cuando “hablamos” en nombre de esas normas, porque las hemos hecho nuestras (Castañeda Salgado 2009).

En otras palabras, los dispositivos educativos orientan, vehiculizan sentidos, deifican mundos, gobiernan y controlan. Así, regulan mediante lo que se puede y no se puede decir y hacer, quiénes tienen la autoridad para decidirlo y quiénes no. En este sentido, determinados dispositivos pueden tender a normalizar, controlar, homogeneizar, reproducir, clasificar y discriminar diferenciando y excluyendo; es decir, a totalizar (Castañeda Salgado 2009).

Para emplear el concepto dispositivo como herramienta metodológica necesito modelizar (Laplantine 1999; Harre, 2002; Berteau 2011) las prácticas educativas que analizo. Así, surge la pregunta: ¿qué elementos o puntos componen un dispositivo educativo?

Hasta hoy, los elementos que he podido distinguir para describir y caracterizar los dispositivos educativos relacionados a las prácticas educativas vinculadas a la psicología son los siguientes:

Tabla 1: Elementos de los dispositivos educativos

1. <i>Fotos</i> : ¿Cómo se observa la situación educativa facilitada por el dispositivo educativo en cuestión?	7. <i>Organización y disposición espacial</i> : ¿Cómo se organizan las personas, infraestructura y objetos en el aula?	13. <i>Planificación</i> : ¿Cómo se resuelve la tensión entre planificar y devenir? ¿Qué lugar tienen los emergentes?
2. <i>Lugar</i> : ¿Dónde sucede el encuentro?	8. <i>Disposición corporal</i> : ¿Cómo se sitúan los cuerpos? ¿Qué lugar ocupan y de qué modo?	14. <i>Evaluación</i> : ¿Cómo se evalúa? ¿Qué lugar ocupa la evaluación?
3. <i>Fecha y hora</i> : ¿En qué momento temporal transcurre el encuentro?	9. <i>Objetivos</i> : ¿Cuál es la finalidad o intención que orienta el trabajo desde cada dispositivo educativo?	15. <i>Valor de verdad</i> : ¿Qué se entiende por verdad? ¿Quién tiene la verdad? ¿Cómo se juega la verdad entre los participantes?
4. <i>Participantes</i> : ¿Quiénes se reúnen y se ponen en tarea en ese espacio educativo?	10. <i>Tarea</i> : ¿Cuáles son las acciones que se realizan, fundando la identidad de ese espacio educativo y la grupalidad implicada?	16. <i>Relación de poder – saber</i> : ¿Qué tipo de relaciones e influencias se construyen entre las personas-agentes que participan en los espacios educativos?
5. <i>Recursos materiales</i> : ¿Qué elementos son necesarios y se emplean en el encuentro pedagógico?	11. <i>Dinámica del encuentro</i> : ¿Qué y cómo suelen acontecer los encuentros educativos? Describo las notas esenciales propias de cada práctica educativa.	17. <i>Algunos efectos</i> : ¿Qué situaciones, acciones, experiencias devienen como efectos de pasar o habitar un encuentro pedagógico desde un dispositivo educativo singular?
6. <i>Contenidos</i> : ¿Qué contenidos se ponen en juego y conforman el acto pedagógico?	12. <i>Modalidad de participación</i> : ¿Quiénes y cómo participan los actores intervinientes? ¿Quiénes y cómo coordinan? ¿A partir de quienes se configura el encuentro educativo? ¿Desde dónde se coordina?	18. <i>Demanda original</i> : ¿Qué situaciones, necesidades, intereses, problemas atravesaron la conformación del dispositivo educativo?

Esta organización y discriminación de los dispositivos educativos implica una suerte de construcción de un modelo o modelización (Laplantine 1999; Berteau 2011).

Desde un enfoque fenomenológico (Binswanger 1973; Jasper 1999), entiendo por modelo una: (a) aprehensión de las notas esenciales de experiencias cotidianas vividas; (b) construcción sistemática, organizada, coherente e integrada de fenómenos de la realidad observables, directa o indirectamente, que forma una unidad de sentido; y (c) herramientas para pensar mejor los fenómenos de la realidad vivida.

Los modelos son elaborados a partir de una ruptura con la vivencia y la práctica por medio de la abstracción y simplificación de la realidad acerca de la cual versan.

El proceso de construcción de modelos implicaría ignorar o atenuar alguno de los aspectos del fenómeno en estudio, e idealizar y exacerbar otros; en este sentido, no pueden sustituir la realidad empírica dado que solo hablan acerca de algunos de sus elementos, en un intento por asir su complejidad. Así, si bien cada encuentro educativo y cada tipo de práctica que aquí describo presentan aspectos singulares, busco aprehender las notas esenciales generales. Este proceso implicará eliminar algo de lo singular para encontrar un aire de familiaridad posible, con el fin crear una imagen comprensiva de qué y cómo acontecen los encuentro educativo.

Resultados

A continuación describo cada uno de los dispositivos educativos.

*Clases en la Facultad de Psicología (UNC)*³

El siguiente análisis se basa en las diferentes clases de las cátedras de la Licenciatura y Profesorado de la Facultad de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) a las que he asistido como estudiante, en el período 2005-2013. Incluye una multiplicidad de cátedras y docentes que facilitan procesos de enseñanza – aprendizaje singulares, si bien comparten ciertos aire de familiaridad que busco aprehender aquí.

Fotos:

Figura 1: Clase en la Facultad de Psicología (UNC)

³ Es importante señalar que en algunos escasos márgenes e intersticios de la formación universitaria de esta institución educativa encuentro “otros” modos de enseñar psicología: en 2 o 3 materias electivas, en algunos rincones de materias troncales, en prácticas formales como la tesis de licenciatura y la prácticas pre-profesionales, y en espacios no formales y ajenos al sistema educativo superior (Grupos de estudio, Grupos artísticos, cursos, etc.).



Imagen tomada de:

<http://asambleaongamiradespierta.blogspot.com.ar/2010/12/cba-fotos-charla-debate-la-megamineria.html>

Lugar: Facultad de psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Fecha y hora: De lunes a viernes, dos veces a la semana (una clase teórica y otra clase práctica), de 2hs de duración cada una.

Participantes: un docente y de 30 a 400 alumnos.

Recursos materiales: Tiza, pizarrón, proyector, luces y bancos.

Objetivos: Que los estudiantes aprendamos críticamente ciertos contenidos teóricos – conceptuales.

Tarea: Enseñar y aprender; el docente expone un tema, empleando recursos pedagógicos (tiza, power point, video, música), mientras que los estudiantes escuchamos lo que el docente expone, tomando notas, y a veces haciendo intervenciones y discutiendo.

Contenidos: Contenidos teóricos – conceptuales de textos académicos. Suelen ser abstractos, descontextualizados de las prácticas en situación donde

se originan y de sus posibles aplicaciones. Así mismo, se transmiten otros contenidos de manera camuflada; por ejemplo: cierta relación con el saber más teórico y externa que experiencial, relaciones de saber-poder jerárquicas, etc.

Organización y disposición espacial: Aula llena de bancos, luz blanca, bien iluminada. El docente parado en una tarima o al ras del suelo desde donde realiza su exposición verbal, mientras los estudiantes tomamos notas o escuchan sentados en sillas al ras del suelo o a veces sentados en el piso⁴, configurando un *rectángulo* frente al docente. En el frente del rectángulo que da al pizarrón, se suelen sentar estudiantes que atienden a lo largo de la clase.

El aula se organiza espacialmente alrededor del docente, fuente del saber; monopolio del saber.

La disposición espacial está conformada por “unidades mínimas”, los bancos o pupitres, que mantienen “la distancia física y simbólica entre los alumnos de la clase. Dispositivo que promueve el aislamiento, la inmovilidad corporal, rigidez y máxima individualización” (Sainz de la Maza y Antman, 2000, pág. 3).

Dinámica del encuentro: Se cumple la hora de ingreso al aula, los estudiantes van llegando de a poco, finalizando de ingresar 20 o 30 minutos después de lo establecido. El docente saluda y comienza a presentar el tema a trabajar, empleado como recurso la proyección de un Power point y la escritura en el pizarrón: habla. Algunos estudiantes escuchamos atentos, tomando notas de lo que el docente dice y proyecta, otros miran hacia otro lugar, estudian otra materia a escondidas o escriben mensajes en sus celulares. Algunas manos se levantan para preguntar o comentar algo relacionado al tema que presenta la docente, 4, 5 o 6 veces a lo largo de la clase. El docente habla, expone ideas de autores, cita, lee fragmentos de textos, hace preguntas a los estudiantes que, luego de silencios 1 o 2 estudiantes responden; acto seguido, continúa

⁴ La Lic. y Prof. en Psicología en esta casa de estudio se caracterizan por una alta matrícula de estudiantes, lo cual se traduce en una relación docente – alumno inadecuada y desproporcional con respecto a otras carreras, y en una insuficiencia de espacios áulicos y mobiliarios.

con su exposición. A veces circula un mate⁵ en algunos sectores del aula entre estudiantes, convidándole al docente.

Es frecuente en las clases prácticas que el docente indique actividades en pequeños grupos de lectura y análisis de textos o de situaciones ficticias donde “aplicar” contenidos abordados, para continuar el aprendizaje del tema. Luego de que cada grupo realizamos la tarea, el docente coordina un plenario donde señala los puntos clave del tema, corrige y continúa desarrollando los contenidos previstos. Rara vez, se trabaja con actividades prácticas que implique poner los cuerpos en movimiento, activos, en contacto con otros y con los fenómenos en estudio, mediante técnicas lúdicas, psico-dramáticas, teatrales, de trabajo de campo (observaciones, entrevistas), etc.

Transcurrida 1 hora y 50 minutos, los estudiantes se inquietan, realizan pequeños movimientos en sus bancos, guardan sus cosas: llega la hora de irse, se siente en los cuerpos.

El docente desarrolla durante casi 2hs la clase que planificó, encontrándose altamente estructurada, organizada y pre- vista por él, siendo raras las ocasiones de aperturas a modificar el rumbo planificado en una clase o conjunto de clases; aperturas propuestas por estudiantes o por la misma dinámica del grupo-clase.

Modalidad de participación: El docente es quien coordina y configura el encuentro educativo, la clase, estableciendo los tiempos de cada actividad, los tiempos de habla, el objetivo de la clase y el modo de trabajo: qué textos abordar, qué contenidos, cómo trabajar. Suelen tejerse relaciones asimétricas y jerárquicas entre docente y estudiantes.

Las preguntas e intervenciones de los estudiantes mayormente suelen dirigirse hacia el docente, pocas veces surgiendo preguntas y conversaciones abiertas entre estudiantes. A veces tiene lugar diferencias en los posicionamientos con respecto al tema específico de la clase: los estudiantes

⁵ Bebida tradicional de Argentina compuesta por un recipiente denominado “mate” que tiene una bombilla y yerba mate, y un termo con agua caliente adentro. Infusión que se comparte entre personas, llenando una vez el mate con agua caliente para cada persona, hasta que la ronda vuelve a comenzar.

solemos poder expresar abiertamente nuestras diferencias, sin ningún tipo de represalia, si bien no todo se puede decir. Así mismo, en general el docente busca neutralizar o resolver las diferencias y problemas, sin desplegarlos, ensayar y buscar a tientas nuevos sentidos; da respuestas cerradas que orientan la discusión hacia otro lugar, aplacando y acallando esas situaciones de apertura.

La clase no suele cambiar su rumbo a partir de los emergentes y acontecimientos que se presentan, solo se extiende a lo sumo un poco los tiempos de alguna actividad, de alguna discusión.

Planificación: Desde mi lugar de estudiante observador participante, algunas veces en posición de educando y otras de educador⁶, si bien desconozco cómo planifican las clases cada docente, intuyo que organizan y estructuran cada clase, mapeando los lugares que recorrerán, los textos, conceptos e ideas a desplegar. Así mismo, observo que no se da lugar a los emergentes y devenir de cada encuentro, ateniéndose fuertemente a lo planificado.

Evaluación: Usualmente las evaluaciones son escritas, buscando constatar el bueno uso de los conceptos y teorías, por medio de preguntas abiertas y específicas acerca de la definición de un concepto o relación entre conceptos. En menor medida emplean preguntas cerradas (múltiple choice), situación de evaluación que constata más el aprendizaje memorístico que los saberes comprensivos aprehendidos. Solo en escasas ocasiones las evaluaciones implican el análisis y aplicación de los aprendizajes a situaciones - problemas. Las evaluaciones son puntuadas de uno a 10: con cuatro se aprueba, con promedio de seis se regulariza y de siete se suele promocionar.

Disposición corporal: Cuerpos de estudiantes quietos, sentados en los bancos o el piso, erguidos o desparramados; escuchando atentos o ausentes. Miradas hacia el frente, al docente; miradas hacia algún

⁶ He desempeñado trabajos de ayudante alumno y alumno auxiliar, considerado en nuestra Universidad como un trabajo docente, si bien en general ad honorem.

compañero amigo; miradas en sus cuadernos donde toman notas; miradas hacia cualquier lado menos ahí, distraídos. 2hs sentados.

Cuerpo del docente, parado, hablando, caminando por el aula, hablando, sentado, hablando. Mira a un estudiante, escucha y responde su pregunta, fugaz discusión, continúa hablando.

Son casi inexistentes otras disposiciones en los cuerpos que convoquen otros movimientos, contactos, interacciones, creaciones, danza, risas, miradas.

Valor de verdad: ¿Quién tiene la verdad? Los textos, los autores que leemos y abordamos en clase; y también los docentes como portadores y transmisores de esas verdades: son ellos quienes saben las respuestas a la mayoría de las preguntas que surge en clase. ¿Qué tipo de verdades son? Mayormente se configuran los saberes como verdades absolutas donde, si bien no se las presentan explícitamente como tal, las exponen de manera cerrada y no provisoria. Más allá que se dé cierto lugar a reflexionar más o menos críticamente, el saber del docente suele sostenerse como afirmación “científica”, “académica”, verdadera.

Relación de poder - saber. En la figura del docente se focaliza y sitúa el lugar de “mayor” y “mejor” saber; somos los estudiantes quienes carecemos y desconocemos los contenidos a ser enseñados y debemos aprenderlos para aprobar las materias, y así, progresivamente aprender lo “necesario” y estar formados para recibirnos como Lic. o Prof. en Psicología. Se entabla de este modo una clara relación jerárquica, asimétrica y unidireccional donde el docente, parado o arriba de la tarima, expone, explica y señala los saberes, mientras que los estudiantes, sentados al ras del suelo, escuchamos, tomamos notas y hacemos preguntas que el docente responderá.

A veces, 1, 2 o 3 estudiantes levantan su mano (en signo de *pedido de permiso* para hablar -al docente-) e interrogan, cuestionan, critican el tema de la clase. Muy rara vez conversamos, discutimos y nos preguntamos entre los mismos estudiantes; situaciones que podríamos pensar como resistencias al modo en que están distribuidas las relaciones de saber – poder en el aula. Sin embargo, en mi experiencia, en la mayoría sino en todas las veces el docente

termina dando “la” respuesta y cerrando los senderos que podrían abrir a nuevos lugares, impensados, imprevistos, a ser creados en ese encuentro pedagógico.

Algunos efectos: Nuevamente, para poder decir algo de lo que sucede y deviene en el paso por este dispositivo educativo, solo puedo pararme desde mí lugar persona, singular, mi experiencia, que es una dentro de miles.

Desde ahí, percibo dos grandes situaciones. Personas que nos apasionamos, que transformamos nuestras ideas, percepciones, prácticas a partir de lecturas, discusiones y pensares. Recuerdo haber vivido y compartido con muchos compañeros estudiantes este tipo de encuentros, si bien retrospectivamente veo que ha sido una situación posible más por esfuerzos, intenciones y disposiciones personales - grupales (a exponernos, abrirnos, a buscar, a querer, a volvernos fértil) más que por efecto de las clases a las que asistí, donde mayormente bajaban un programa, bajaban unos temas, preguntas, problemas, verdades que no respondían a mis (o nuestras) tiempos, formas, preguntas.

En el otro extremo, observo también que no pasa nada: en muchos otros estudiantes y ocasiones tenemos relaciones evasivas con el saber, buscando zafar. Estamos como ausentes en clase (con respecto a lo que el docente dispone, pero sí presentes en otros asuntos personales que tenían lugar en la clase, en celulares, leyendo otra materia, durmiendo) o no asistimos, estudiando unos días antes de un examen de resúmenes, apuntes y pregunteros de otros compañeros o comprados en academias privadas. En este “no pasa nada” de muchos estudiantes con quien comparto, probablemente algo les pasa, si bien desconozco qué. Así, siento que en ese lugar se ubican también esas personas “tragas”, que estudian todo, repitiendo lo que el docente quería escuchar, las mismas palabras de los autores, casi sin lugar a revisarse e interrogarse desde las propias resonancias, reflexiones y vida.

Demanda original: ¿Qué llevó a organizar las clases en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, y la misma institución? Una

demanda social, la necesidad de formar profesionales e investigadores que den respuesta a los diversos problemas locales vinculados a la psicología. Para esa tarea social, las clases son la unidad o lugar donde se imparte la formación.

Habiendo presentado el primer dispositivo educativo; situado en éste, en su forma de enseñar y educar predominante, dominante, hegemónica me pregunto: ¿qué más se puede? ¿Qué otras formas son posibles? En las grietas, márgenes, intersticios, ¿qué pequeñas resistencias, negociaciones y revanchas (Reguillo 2000) son posibles? ¿Qué “otros” modos de facilitar los encuentros y actos educativos en el campo de la psicología podemos realizar hoy? ¿Hay alternativas dentro del sistema educativo formal? ¿Es posible algo diferente ahí dentro?

Hacia “otras” prácticas educativas

*entre lo viejo y lo nuevo,
entre lo uno y lo múltiple,
en un pueblo por venir*

Al interior de la Facultad de Psicología de la UNC y en un “Centros de Régimen Abierto Paulo Freire”⁷... en diferentes lugares desconocidos, se reúnen entre las rajaduras de la institución y las prácticas instituidas, alrededor de fueguitos, algunas personas para calentar sus cuerpos y dar vida a algunos impulsos que los habitan. Así, inventan, crean, sin saber lo que hacen, a tientas, disfrutando, “otras” formas de ser y estar ahí, en lugares que podemos también llamar educativos.

⁷ Esta institución se presenta como un espacio socio-educativo de la Secretaría de la Niñez y Adolescencia para los adolescentes que han ingresado al sistema correccional de menores del Poder Judicial de la Provincia de Córdoba. Es una medida alternativa a la privación de la libertad donde los jóvenes pueden continuar residiendo en su hogar, al tiempo que concurren a un espacio que aportaría a su desarrollo personal, acompañado y supervisado por equipos de profesionales y tutores, en el transcurso de las medidas judiciales impuestas a los adolescentes por el sistema judicial.

Encuentros de Teatro espontáneo Compañía “La Crisálida”⁸

“La Crisálida” es una compañía de Teatro espontáneo que realiza encuentros semanales donde re-crear(nos) (en) Teatro espontáneo desde las experiencias y trayectorias personales y grupales de quienes la integramos, desde una curiosidad, pasión y diversidad creativa y rizomática; construyendo y aprendiendo colectivo. Así mismo, esta compañía también realiza intervenciones comunitarias periódicas en barrios, instituciones educativas, vía pública, etc.

Entiendo al Teatro espontáneo como un movimiento joven y rizomático⁹, un dispositivo para el trabajo con grupos y comunidades desde la psicología, actualmente en crecimiento¹⁰. Sus diversas modalidades de intervención comparten algunas características esenciales (Garavelli 2008; Aguiar 2011; Flores Lara 2010): es un tipo de teatro sin texto predeterminado, donde se pone en escena sentimientos e historias cotidianos de las personas reunidas, de manera espontánea, en un clima de encuentro sincero y cálido. Deviene así una creación estética colectiva, libre, que se sustenta en la grupalidad. Se busca facilitar un espacio de encuentro, creación colectiva y circulación del protagonismo, abriendo nuevos sentidos, líneas de reflexión, transformación y

⁸ En esta presentación analizo los encuentros semanales de La Crisálida, siendo importante señalar que si bien a nivel general es posible encontrar cierto aire de familiaridad entre cada uno de los encuentros, ellos son diversos y singulares, presentándose dinámicas muy diferentes y a veces únicas.

⁹ Entiendo por rizoma la multiplicidad, diversidad, creación, que deviene (Deleuze y Guattari 1994).

¹⁰ Algunos de los hitos que encuentro en Córdoba, Argentina y Latinoamérica son: (a) La compañía de Teatro Espontáneo Entrefugas realiza desde el año 2007 hasta la actualidad un curso de extensión universitaria en la Facultad de Psicología de la UNC titulado “Aproximación al Teatro Espontáneo como una herramienta para el abordaje comunitario”, y trabaja en el Área de Prácticas Pre Profesionales (PPP), en Contextos Sociales y Comunitarios, desde el año 2011. Así mismo, (b) en la institución “El Pasaje” centro privado de formación en Teatro espontáneo y Psicodrama (Córdoba, Argentina) se vienen dictando Cursos de formación en Teatro espontáneo desde 1992, encontrándose esta institución avalada por el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. Seguidamente, (c) en el Hospital Neuropsiquiátrico Provincial de Córdoba la compañía de Teatro Espontáneo Entrefugas dictó el Seminario - Taller de Capacitación y Especialización en Teatro Espontáneo: “Una Herramienta para el Abordaje Comunitario” en los años 2011 y 2012. Finalmente, (d) se realizaron dos Encuentros Nacionales de Teatro espontáneo en Argentina y cuatro Foros Latinoamericanos de Teatro espontáneo (Argentina, Chile, Brasil y Paraguay).

empoderamiento subjetivas, grupales y comunitarias. Es una práctica artística de intervención individual - grupal y comunitaria empleada con fines recreativos, socioeducativo, terapéuticos y vitales.

Fotos:

Figura 2: Encuentro de Teatro espontáneo Compañía “La Crisálida”



Fotografía de Leonardo Biber.

Lugar: Aulas, pasillos y patios de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Fecha: Martes de 20 a 22hs, de marzo a diciembre, de 2011 al 2013.

Participantes: 13 personas integrantes de la Compañía de Teatro espontaneo "La Crisálida".

Recursos materiales: Telas de colores, objetos para convertirlos en elementos escénicos, instrumentos de música y un espacio físico adecuado para hacer teatro (una plaza, un patio, un pasillo en calma, una sala de teatro).

Objetivo: (a) Aprender, formarnos y re-crear(nos) (en) nuestro Teatro espontáneo; (b) Encontrarnos y disfrutar; y (c) Prepararnos para realizar

intervenciones en Teatro espontáneo en diferentes espacios.

Tarea: El quehacer propio de esta compañía de teatro espontáneo es hacer teatro espontáneo; es decir, jugar, bailar, expresarse corporal y escénicamente las sensaciones e historias personales, conversar, encontrarnos y compartir.

Contenidos: Los elementos que buscamos aprehender son herramientas técnicas, conceptuales y vitales para el trabajo grupal y comunitario.

Específicamente, giran en torno a activar potencias y una ética singular: se trata de explorar, crear, inventar cada uno y *entre*; se trata de encontrarnos, cuidarnos mutuamente, disfrutar, jugar, jubilosos; de volar, inventar y soñar con otro mundo posible; se trata de involucrarnos, de estar ahí, auténticos, presentes, sinceros, expuestos, fértiles, sensibles, espontáneos, creativos, a flor de piel, vivos, latiendo; se trata de un colectivo, un grupo, un *entre*, cálido, humano, sensible, que nos acobia y potencia.

Organización y disposición espacial: Nos encontramos en la salida o patio de la Facultad, nos vamos agrupando y trasladamos a un lugar adecuado. Hacemos una ronda, *circulo*, caldeamos, movemos el cuerpo, despertamos otra expresividad, otra corporalidad, y estallamos por el espacio bailando, corriendo, *enjambre*, usando de otros modos posibles el espacio, escenificando, teatralizando, creando personajes y situaciones; *rizoma*.

Dinámica del encuentro: Los encuentros semanales tienen una duración de 2 hs y media donde, en los primeros 30 minutos, mientras vamos llegando de a uno, dos, tres conversamos del clima, nuestras vidas y situaciones relacionadas al Teatro espontáneo y nuestro grupo, esperando que lleguemos todos los crisálidos. Cuando ya estamos la mayoría, realizamos durante 1 hora diversas creaciones colectivas – entrenamientos empleando técnicas corporales, actorales, lúdicas, etc.; en consonancia con el devenir grupal. Nuestro quehacer se ve orientado por la confluencia de las necesidades e intereses personales y grupales, y el entrenamiento necesario para realizar intervenciones en grupos y comunidades.

Analíticamente el encuentro se divide en *Caldeamiento* (donde vamos

“dejando la calle” por medio de ejercicios lúdicos - corporales, conectándonos entre nosotros desde *esa otra forma* de encontrarnos, preparándonos para crear en Teatro espontáneo), *Creación artística o Acción dramática* (donde nos focalizamos específicamente en la creación colectiva – entrenamiento desde una técnica y estructura de Teatro espontáneo particular) y *Compartancia o Sharing*. Éste último tiene lugar los 20 minutos finales, tiempo donde ponemos en palabras lo que nos ha pasado, las experiencias vivenciadas, en un ambiente de aceptación y escucha sincera y cálida. Seguidamente, surgen conversaciones sobre cuestiones técnicas-grupales-actorales-organizativas.

En general, los encuentros son co-coordinados por dos o tres integrantes que nos disponemos a esa tarea, facilitando la creación grupal a partir de nuestras lecturas personales del proceso grupal, los objetivos particulares definidos grupalmente para ese momento y las propias necesidades e intereses. Suele suceder que los integrantes coordinados solemos “meter la cuchara”, aportando a la creación grupal, ocupando por momentos el lugar de coordinador.

Modalidad de participación: Encuentro dos modalidades diferentes en la participación. En algunas ocasiones los encuentros son co-coordinados entre dos o tres integrantes, y los otros se dejan llevar por las actividades facilitadas, tomando forma el encuentro de acuerdo a las actividades propuestas, la disposición y devenir grupal y las posibilidades de lectura de los co-coordinadores.

En otras ocasiones los encuentros son coordinados por todos la mayoría de los integrantes del grupo, de manera espontánea, donde cada integrante va tomando el lugar de coordinación cuando quiere (y puede), y así, se va tejiendo y creando una dinámica imprevista, sumándose los aportes de cada uno.

Por períodos del año algunos integrantes coordinan con mayor frecuencia que otros los encuentros; mayormente circulando la participación y protagonismo, dando lugar a creaciones colectivas.

Planificación: Se dan dos modalidades de planificación. Por un lado, se organiza el encuentro, bosquejando previamente objetivos, actividades,

secuencias, lugares, juegos, ejercicios por donde pasar. Este bosquejo toma finalmente forma en el devenir grupal a partir de lo que disponen la grupalidad y se va desplegando en ese encuentro singular.

Por otro lado, se decide sólo planificar un objetivo, como por ejemplo trabajar con las propuestas grupales que emergen y las invitaciones que nos van surgiendo espontáneamente como coordinadores. Este tipo planificación si bien no comprende el bosquejo de secuencias, ejercicios, actividades, etc., implica disponer un cúmulo de experiencias, saberes y herramientas aprehendidas que los co-coordinadores ponen en juego espontáneamente a lo largo de la situación del encuentro.

Evaluación: Encuentro tres modalidades diferentes de evaluación. Al finalizar cada encuentro suceden acciones de evaluación en el momento de *sharing* o compartancia. Los integrantes de la compañía socializamos nuestras resonancias acerca del encuentro, compartiendo cómo estamos, cómo nos sentimos.

Así mismo, realizamos evaluaciones de proceso periódicamente, en encuentros quincenales o mensuales denominados “cuchipandas”. Momentos de cuidado y evaluación grupal y personal donde nos reunimos a comer y conversar de cómo estamos, qué sentimos, qué nos molesta, qué hemos hecho, cómo seguir.

Finalmente, también suceden acciones de evaluación desde el interior de la intimidad de cada uno, evaluando lo que sentimos, vivimos, hacemos y queremos.

Disposición corporal: Los cuerpos son habitados por múltiples movimientos, contactos y potencias. Cuerpos fértiles, sensibles, latiendo, abiertos, vulnerables, permeables, estallando, fugando, sonriendo, jubilosos, tristes, angustiados, habitados por las emociones que nos habitan; sinceros, auténticos, expresando eso que latía en la intimidad.

Encuentro disposiciones corporales en contactos encuentros entre dos o más personas, que dan apertura a otras posibilidades. Maquina corporal, colectivo, cuerpo sin órganos. Cuerpos jugando, teatralizando, habitados por

fantasías y ficciones que por fracciones de segundos son vividas como reales.

Valor de verdad: Los saberes son construidos colectivamente, conviviendo al mismo tiempo diferentes versiones o verdades en simultáneo entre los integrantes del grupo. Saberes que surgen durante los encuentros o en conversaciones a posteriori. La palabra e invenciones de cada integrante tienen el mismo valor de verdad.

Relación de poder - saber. Éstas se fundan en lo colectivo, horizontal y participativo; sin jerarquías y asimetrías. En el movimiento y circulación del protagonismo. A la hora de decidir quién coordina, a la hora de discutir, conversar, compartir resonancias e interpretaciones. Entre todos, cada uno, por turnos, cambiando de lugares y dejándonos llevar por el devenir grupal, hacemos, creamos y tienen lugar nuestras creaciones grupales.

Algunos efectos: A nivel personal, a cada integrante nos habitan experiencias, resonancias y aprehendizajes singulares. Por ejemplo, muchas veces cuando conversamos luego de un encuentro qué nos pasó, las respuestas son diversas, múltiples, si bien sucede cierto marco de experiencias compartidas.

Dentro de esta diversidad de experiencias y resonancias, puedo distinguir analíticamente aquellas que refieren a elementos *técnicos*, vinculados al Teatro espontáneo como herramienta de intervención, y aquellas que refieren a situaciones personales e *interpersonales* vinculados a la vida personal y grupal. Los efectos acontecen en ambos registros, transformándonos en lo técnico y personal/grupal. Personalmente, además de configurarse como una herramienta y lugar de pertenencia en lo profesional - laboral como psicólogo, encuentro que ha transformado mi *ser y estar en el mundo* con respecto a: valorar, sentir e incorporar lo colectivo como lugar identitario e ideología en mi vida; a estallar y fugar mi experiencia corporal.

A nivel grupal, nos conformamos como grupo de trabajo y pertenencia: “La Crisálida” se convirtió en un lugar de encuentro, disfrute, intimidad, compañía e identidad; nos ha atravesado fuerte y subjetivamente.

Demanda original: Nos movilizó la necesidad de aprehender colectivamente Teatro espontáneo, desde un sentir y perspectiva socio-comunitario. Al mismo tiempo, intuyo que nos han convocado necesidades singulares a cada integrante del grupo.

Taller de conversación “El Ambiente”

El Taller de conversación “El Ambiente”¹¹ es un espacio de encuentro (Barrault 2007) y conversación (Foucault 1984) con jóvenes judicializados acerca de anécdotas ficcionales y no ficcionales de la vida cotidiana, a partir de lo cual facilitar condiciones para que acontezcan experiencias de pensamiento (Larrosa 2005). De este modo, intentando un corrimiento de un lugar de verdad y moralidad, buscamos abrir nuevos sentidos, giros, que algo nuevo devenga, sin determinar el lugar hacia donde se oriente. Este taller tuvo lugar en el “Centros de Régimen Abierto Paulo Freire” de Barrio Los Naranjos durante 2013 y 2014.

Fotos:

Figura 3: Taller de conversación “El ambiente”

¹¹ Se enmarca en el proyecto de Extensión Universitario “Contar, escribir, conversar... experiencias de pensamiento en los Centros Paulo Freire”, de la Facultad de Filosofía y Humanidades y de “Voluntariado Universitario” (2013) del Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.



Fotografía de Interludio

Lugar: Patio de atrás del Centros de Régimen Abierto Paulo Freire, Secretaria de la Niñez y Adolescencia y Poder Judicial de la Provincia de Córdoba.

Fecha y hora: El primer año los encuentros fueron los martes de 10 a 12hs, y el segundo año, los miércoles.

Participantes: En los talleres participan entre uno y 10 pibes¹² judicializados por delitos que el juez decide enviar a la institución al evaluar que pueden “rescatarse” y cambiar; y entre dos y cinco talleristas, estudiantes, profesores o licenciados de la Universidad Nacional de Córdoba.

Recursos materiales: Para las actividades semanales frecuentes empleamos elementos para el desayuno (te, café, yerba mate, azúcar, cucharitas, tazas, agua caliente, mate, criollitos), sillas y mesa, patio y buen clima o sala. Para las actividades excepcionales, cámara de fotos, hojas y lápices, transporte, almuerzo, etc.

¹² Empleo la palabra “pibe” para referirme a esta forma de vida juvenil singular. Pibes silvestres, vegetación silvestre y salvaje, que se hicieron a sí mismos; atrevidos, pillos, fuera de cualquier ortopedia social; que desbordan los mandatos sociales. Situados, a carne viva, expuestos, permanente, a un infinito, un afuera sin límite, disolvente. Situados, entre la vida mula y la vida loca (Colectivo Juguetes Perdidos, 2014).

Objetivos: Facilitar condiciones de posibilidad para que acontezcan experiencias de pensamiento.

Tarea: Conversamos acerca de anécdotas y temas cotidianos de nuestras vidas, realizando también actividades especiales de: dibujo, juego competitivo, fotografía, decoración de una torta, participar en una función de teatro espontáneo y salida al centro (vista de un museo, almuerzo o ir al cine).

Contenidos: El quehacer de los talleres versa acerca de contenidos vitales, es decir, anécdotas, supuestos, ideas, preguntas personales y vividas; buscando interpelarnos subjetivamente para que algo nuevo acontezca.

Organización y disposición espacial: En el patio, sacamos una mesa y sillas de plástico de una sala y nos ubicamos debajo de un árbol; nos acompaña la luz del día. Las veces que llueve nos reunimos en una sala adentro de la institución. Pibes y talleristas nos sentamos alrededor de la mesa, sin haber lugares pre-establecidos, si bien generalmente se entablan parejas en las conversaciones entre dos pibes, dos talleristas, o un pibe y un tallerista. Se configura un *círculo*, donde suceden conversaciones en simultáneo, creándose un ritmo variable, haciendo pie cada tanto en algún tema o actividad; donde siempre uno, dos, tres pibes *salen* a fumar afuera.

Por momentos conversamos entre los talleristas que el hecho de estar en el patio de atrás refleja el lugar del taller en la institución: ubicado en los márgenes, intersticios, fuera del piso común compartido por los agentes institucionales.

Dinámica del encuentro: 9.50-10.15hs llegamos al Freire, ponemos la pava en la cocina y sacamos la mesa y sillas al patio. Van llegando de a poco los pibes, hasta las 10.30hs, más o menos. Chocamos manos y puños, nos saludamos. Alguno de ellos están o pasan antes por la sala de computación donde chequean su Facebook.

Debajo del árbol del patio, nos vamos reuniendo. Nos servimos té, café, mate cocido y criollitos. A veces los pibes tardan en venir quedándose en las computadoras, nosotros los dejamos dado que nos interesa que acercarse al

encuentro sea una decisión, dentro de lo restrictivo que es la misma situación institucional donde están obligados a asistir a los talleres.

Mientras desayunamos, conversamos de múltiples temas, en diferentes focos de atención, micro conversaciones: se cruzan, se profundizan, se disuelven y cada tanto alguna hace píe, profundizándose en un tema. Ahí, sin pensarlo los talleristas vamos haciendo preguntas y compartiendo anécdotas, insistiendo, apuntalando. Muchas veces se enciende algo, y conversamos durante ½ o 1 hora de un mismo tema, con intensidades variables: compartimos experiencias, anécdotas, preguntas, interrogamos al otro y a nosotros mismos, hacemos chistes, reímos, nos vamos del tema, volvemos, nos sorprendemos, chamullamos, nos burlamos, escuchamos.

En medio de una conversación, a veces se aíslan un grupito de pibes o de talleristas hablando entre ellos.

Al inicio o al medio de encuentro, luego de conversar sobre un tema, un tallerista suele decir: “Empecemos. Trajimos esta actividad para hacer”, pasando a explicar entre todos los talleristas la tarea en cuestión. Realizamos así múltiples actividades que versan acerca de nuestras vidas cotidianas: dibujamos, sacamos fotos, decoramos una torta para festejar un cumpleaños, participamos de una función de teatro espontáneo, vamos al centro al museo de la memoria, a almorzar, al cine, etc.

En medio de una conversación o una actividad, uno, dos, tres pibes se alejan del grupo y prenden un cigarrillo; otras veces salen a la vereda a fumar; o enciende música en su celular; dándole otro ritmo al flujo e intensidad del encuentro.

En otros encuentros, no pasa nada, solo divagamos hablando de diversas cosas, sin encendernos en ninguna conversación. La pasamos bien, hacemos chistes, hablamos, desayunamos, pero no sucede ninguna conversación con una intensidad especial.

Llegadas las 11:30-11:45hs algún pibe pregunta si ya es hora de irse o si se pueden ir; damos por terminado el encuentro en ese momento o unos

minutos luego, a las 12hs En raras ocasiones perdemos la conciencia del tiempo, conversando y haciendo actividades minutos luego de las 12hs.

Modalidad de participación: Suceden dos modalidades de participación. Por un lado, 1 o 2 pibes son quienes más hablan, acaparando el protagonismo, mientras los otros pibes permanecen en un silencio activo (Freire 2008) la mayor parte de la conversación, interviniendo aportando o haciendo chistes. En otras ocasiones, el protagonismo circula entre los participantes, aportando entre todos en las conversaciones y actividades que hacemos.

En ambos casos, si bien los talleristas proponemos actividades e insistimos buscando facilitar encuentros de conversación, el mismo va tomando sólo su propio flujo a partir de lo que los pibes disponen. Así, suceden creaciones colectivas, impredecible, un *entre*.

Planificación: Los talleristas planificamos varias actividades opcionales para los encuentros, reuniéndonos en persona unos días antes o vía Facebook. Si bien delineamos actividades específicas, sabemos por la experiencia que no sucederán tal como pensamos puesto que lo que los pibes disponen cada encuentro es impredecible. Por eso, siempre consideramos que es bueno tener una o más actividades bajo la manga, más allá que a veces no hagamos ninguna de ellas, dándonos lugar a inventar en situación qué hacer.

Evaluación: Por lo general realizamos evaluaciones informales al finalizar cada encuentro entre los talleristas al volver en colectivo, así como también evaluaciones de proceso periódicas en reuniones específicas para revisar y reorganizar la propuesta del taller y el proceso de trabajo.

Disposición corporal: Cuerpos quietos, sentados en las sillas y algunos escurridos en ellas. Hablando, escuchando, conversando, presentes o abstraídos de lo que sucede a nivel general, pero enfocado en cuestiones personales. Por lo general, expresamos historias vividas, anécdotas, pensamientos; expresiones verdaderas ya sea en un relato real o ficcional. En cada taller permanecemos sentados durante mucho tiempo y algunos pibes se dan a sí mismo recreos para fumar, ir al baño y distraerse.

Cuerpos desayunando, comiendo criollitos y tomando té, café o mate.

Encuentros al compartir el desayuno.

A veces surgen otras disposiciones corporales: al viajar al centro, ir al cine, decorar una torta, participar en una sesión de fotografía o de teatro espontáneo.

Valor de verdad: Cada uno de los participantes del taller tenemos nuestras verdades personales, vitales, vividas. En cada encuentro los talleristas sostenemos afirmaciones como versiones, posibilidades, múltiples, contingentes, disparadoras de conversaciones. De este modo nos posicionamos de manera instrumental, afirmado y sosteniendo provisoriamente ciertas experiencias personales para disponer condiciones, alejándonos de la posición cotidiana donde erguimos nuestras verdades, más o menos inflexibles y cerrados, defendiéndolas. Sin embargo, es importante señalar que a veces se expresan y filtran también nuestros posicionamientos personales cotidianos, que nos atraviesan como personas de carne y hueso, sin poder disimularlas y situarnos de manera instrumental.

Relación de poder - saber: ¿Quién tiene el poder? En los encuentros hay circulación, cada participante tenemos nuestras verdades, saberes, anécdotas, compartidas o no por los otros. Los ponemos en cuestión, interrogamos, buscamos provocarnos para ver si algo nuevo sucede; sin dominar o negar al otro, sino aceptándonos mutuamente, reconociéndonos.

Por otro lado, ¿quién decide qué hacer o no hacer? Si bien los talleristas somos quienes siempre llevamos actividades formuladas previamente (y no los pibes), éstas suceden como emergentes de lo que posibilita el encuentro entre quienes participamos, como efecto de ese *entre*.

Así, se presentan ciertas diferencias y asimetría claras. Más allá de las diferencias en trayectorias educativas, socioeconómicas, vitales que marcan diferencias que por momentos distancian y jerarquizan a unos u otros (talleristas o pibes), en detrimento de los otros; los talleristas somos quienes organizamos, planificamos, provocamos, interrogamos, aliándonos estratégicamente para hacer que ciertas actividades o condiciones insistan, intentando encender algo grupalmente, buscando hacer máquina con los pibes.

Sin embargo, los pibes también nos interrogan y se alían, quizás menos intencionalmente, pero encendiendo algo, provocándonos.

Algunos efectos: ¿Qué sucedió al interior de cada uno? ¿Y a nivel grupal? ¿Qué puedo decir yo de lo que circula y acontece en ese *entre* y en la intimidad de cada uno, como uno de los varios integrantes, desde mis resonancias, interpretaciones y percepciones singulares? Mi voz es una entre varias, una versión, una escucha posible, ni más ni menos valiosa, legítima y verdadera que la de los otros.

Desde ese lugar, puedo afirmar que percibo que sucede nada: apatías, desintereses, superficies y no profundidades, esquivos. Algunos pibes solo asistían uno o dos encuentros, esporádicamente, y no volvían más; otros iban uno o dos meses seguidos sin involucrarse.

Al mismo tiempo, también vamos tejiendo vínculos de confianza, respecto, afecto; códigos compartidos, un lugar, un entre donde expresar y escuchar fragmentos de nuestras vidas; donde compartir algo y conversar desde palabras verdaderas. Situación que no es poca cosa para esos pibes (y también para nosotros), tan poco acostumbrados y habituados a ese tipo de conversación, a ese pausa, contacto y encuentro con otros; así, fresca, auténticamente, donde escuchar otros mundos posibles en la vida cotidiana en Córdoba.

Así, a nivel personal reconozco experiencias que destellan en unos y otros, en los afectos que circulan, en las anécdotas y palabras que se vuelven sobre sí mismas abriendo preguntas y lugares vacíos para pensarnos. Si bien la mayoría de las veces estos movimientos se cierran al instante, afirmando las verdades que ya existían en cada uno; siento que algunas intensidades acontecen, se deslizan, se encienden, aunque sea unos segundos y quién sabe luego cuánto tiempo más¹³.

¹³ Esto describo lo logro percibir por el rabllo de mi ojo... me siento mayormente ciego, o sordo, o insensible en poder percibir qué pasaba y pasa al interior cada pibes. Por otro lado, con respecto a los talleristas, escucho con mayor claridad porque tenemos muchas discusiones y conversaciones, donde expresamos sentires, pensamientos, experiencias que dibujan devenires.

Esta experiencia de trabajo creo que nos ha movido de lugar a los talleristas, nuestra mirada de los pibes silvestres, al igual que nuestra forma de situarnos y trabajar en grupo. Esta experiencia de dos años de trabajo en equipo ha sido nueva y fundamente, para mí, e intuyo que para mis otros compañeros.

En este sentido, una experiencia muy fuerte ha sido las relaciones de saber – poder al interior del equipo de trabajo donde, por un lado, en situación de taller con los pibes funcionamos mayormente como colectivo, maquina; pero en las instancias de reunión de equipo de trabajo, de talleristas, se filtran y expresan las mismas lógicas de polémica, combate, persuasión y dominación propiamente del mundo académico: atacar y defender, jerarquizar, reificar, sostener las propias versiones y verdades por sobre las otras, en lugar de desplegar nuestras multiplicidades, rizomaticas, en devenir en esos encuentros entre diferencias.

Demanda original: Desconozco qué nos moviliza a cada uno a reunirnos como equipo de trabajo; intuyo que cada uno tenemos razones singulares. Por ejemplo, la necesidad de poner en movimiento saberes aprehendidos e inventados en nuestras trayectorias académicas universitarias, y situarnos en lugares fértiles para continuar inventando y aprehendiendo; con sus consiguiente reconocimiento simbólico – institucional.

Discusión

Desde aquí, ¿podemos divisar algo nuevo, diferente en los dispositivos educativos como concepto y herramienta de trabajo?

En estos años de trabajo encuentro algunos nuevos aspectos que presento a continuación, reflexiones sobre estos otros puntos de los dispositivos educativos.

Un lenguaje para construir. Empiezo a divisar en los encuentros educativos (clases presenciales y virtuales, congresos, encuentros, talleres no formales, etc.) formas, curvas, conexiones, estructuras, costumbres, intensidades, velocidades, relaciones que damos a la materia. El lugar que le

damos al cuerpo y a la palabra; cómo circula o no el protagonismo; cómo se tejen las relaciones de saber – poder; qué lugar tiene el texto y cuál las acciones; qué formas configuran espacialmente las personas reunidas (círculos, rectángulos, enjambre, variaciones); quién habla y quién escucha, ¿alguien calla?; ¿qué queda afuera?; ¿qué lugar tiene la vida y la alegría?; ¿qué sucede ahí...?

Al empezar a visibilizar estos elementos que componen los dispositivos educativos, voy pudiendo ver *qué otras cosas suceden ahí*, además de lo que explícitamente se dice y propone como actividad, tarea y objetivo. Escucho silencioso una suerte de lenguaje, de perceptos *para construir* mis prácticas educativas y *darle cuenta lo que estoy haciendo*.

Más allá del sí mismo ¿y de nosotros?: Hayo que la creación e invención de dispositivos educativos es efecto o resultante de cuatro planos: un plano de la voluntad (la decisión consciente de proponer y querer hacer e inventar); un plano contextual (los atravesamientos institucionales y socioculturales que estructuran, crean bordes, limitan, restringen y posibilitan las invenciones); un plano participativo (los participantes toman parte de la propuesta facilitada, disponiendo, permitiendo y dando forma al encuentro educativo, más allá de lo que nos proponemos quienes coordinamos) y un plano subjetivo (aquello que somos y se hace presente, se resbala y aparece más allá de lo que decidimos y queremos; fuertemente atravesado por nuestras biografías escolares).

En los encuentros de Teatro espontáneo de la Compañía “La Crisálida” y los Taller de conversación “El Ambiente”; en cada uno de los dispositivos educativos donde hemos intentado facilitar “otros” tipos de encuentros, tareas, vínculos y devenires educativos siempre, siempre se termina filtrando algo de ese dispositivo educativo del cual intentamos corrernos: las clases. ¿Será porque atraviesan nuestras biografías escolares, nuestras subjetividades subjetivizadas mayormente en esos dispositivos, durante más de 20 años? ¿Cómo lograr dar lugar a “otras” cosas, a otros dispositivos educativos diferentes, “otros”?

Si bien la decisión de qué y cómo queremos facilitar un dispositivo

educativo juega un papel fundante, hayo que es necesario un trabajo sobre *nosotros mismos* para poder hacer algo diferente, para poder facilitar “otras” prácticas y “otros” encuentros, que se alejen de los dispositivos educativos tradicionales que nos atraviesan y nos constituyen, en los cuales nos hemos subjetivado como personas, desde nuestras infancias.

De afectos y grupalidad: El trabajo que hemos realizado para desplegar y sostener los dispositivos educativos en los que participo como co-coordinador o tallerista ha sido un trabajo de equipo, colectivo, grupal donde se han jugado afectos, amistades, lazos de compañerismo, cuidados y también descuidos, distancias, falta de piel, tensiones, conflictos (Jesús Rey Rocha, Sempere y Jesús 2008; Bonvillani 2011), violencias, desgarros... que fortalecen y potencian, y también resquebrajan, enfrían, desapasionan, disuelven o hacen estallar un equipo de trabajo o grupalidad.

Así, hallo que es importante entender que el trabajo, invención y despliegue en un dispositivo implica un *trabajo entre personas*, que necesita de un tiempo específico de trabajo en el *cuidado de sí mismo y de los otros*. De ello depende la calidad y continuidad de la tarea que se realice (Gaspari Romero 2010).

Máquina de visibilidad: Como plantea Deleuze, los dispositivos operan como máquinas de visibilidad, no descubren lo oculto sino que expresan, ponen en acto, ahí, situaciones, eventos que antes no podíamos ver; visibilizando e invisibilizando (Fernandez 2007).

¿Qué he podido visibilizar a través de cada uno de estos dispositivos?¹⁴

He visto, vivido desde Taller de conversación “El Ambiente” la intemperie, dureza, crudeza, aridez de la vida cotidiana de los pibes “choros”, las vidas mulas de los pibes silvestres (Colectivo juguetes perdidos 2014); y con mayor claridad y dureza las relaciones de saber – poder y dominación de lo académico. He podido ver, sentir, vivir y ser desde los encuentros de Teatro espontáneo de la Compañía “La Crisálida” la calidez, compañía, encuentro y

¹⁴ Es curioso, recién puedo ver (y entender) a los dispositivos como máquinas de visibilización, que establecen regímenes de visibilidad e invisibilidad ahora, luego de tomar distancia (de semanas, meses, años), de estar ahí, inmerso.

potencia de lo colectivo, de la grupalidad y el arte. He mirado desde la lejanía de las Clases de la Facultad de Psicología (UNC) la superficialidad e infertilidad de la enseñanza y aprendizaje teóricos en psicología.

Movimiento, multiplicidad y caos: Los dispositivos no vienen fabricados con un manual de instrucciones, sino más bien se van armando, día a día, en la misma tarea de producir o reproducir un dispositivo. Así, se presenta una dimensión temporal y procesual de despliegue de un dispositivo donde acontecen variaciones, cambios, revisiones, reestructuraciones, devenires. Los dispositivos no son, sino que *van siendo*.

En ese proceso de ir siendo, son multiplicidades. Los dispositivos no son artefactos homogéneos, sino que son heterogeneidades; presentando contradicciones, incoherencias, puntos ciegos y dobleces en el accionar de quienes los facilitamos. Así, por ejemplo, nos he encontrado haciendo cosas que no sabíamos qué eran, haciendo cosas que no sabíamos qué hacíamos; puntos ciegos, improvisaciones, reacciones inmediatas frente a situaciones imprevistas, inventando, deviniendo en situación.

Efectos: ¿Cómo podemos conocer los efectos, las líneas de subjetivación que produce un dispositivo? Sin poder conocer los efectos ni tampoco si suceden de igual forma en cada participante (Fernández 2007), solo es posible estar atento a los gestos, cuerpos, temblores, palabras, extrañezas, fugas, silencios, insistencias, intensidades, velocidades, singularidades... desde donde conjeturar qué sí sucedió.

Al mismo tiempo, podemos conversar con quienes participamos, protagonistas de sí mismos, en una suerte de dialogo o soliloquio introspectivo. En última instancia, los únicos que conocemos las experiencias que nos habitan somos nosotros. Sin embargo, a veces lo que acontece sucede de forma imperceptible y va tomando lentamente forma en el cuerpo, de modo que no podemos reconocerlo sino luego del paso del tiempo.

Por otro lado, no siempre sucederán los efectos que esperamos, encontrándose una multiplicidad de experiencias. “Los opuestos coexisten a pesar de que la propuesta pedagógica quiera imprimir una direccionalidad

única, desde una relación de poder y mando” (Souto de Asch 1993: 219): engancharse–aburrirse, participar–dormirse, desear aprender–rechazar aprender, disfrutar–rebelarse, etc. Es decir, sin pensar que *lo que el dispositivo no habilita sea inexistente*, podemos entender que opera produciendo *también* efectos que escapan a lo esperado: desdisciplinamientos, malestares, líneas de fugas, resistencias (Fernández 2007).

De este modo, solo es posible facilitar ciertas condiciones de posibilidad, el resto queda librado al otro. En caso contrario, para lograr efectivamente lo que nosotros deseamos implicaría forzar, insistir, dominar, reprimir, silenciar y negar las experiencias de *los otros*.

Un dispositivo dentro de un dispositivo: ¿Es posible desarticular, hacer variar, estallar, inventar algo nuevo, diferente, dentro de un dispositivo educativo ya instituido, que nos enajena?

Encontré que realmente es factible hacer que otras intensidades y sentidos circulen en dos clases a las que asistí de la Facultad de Psicología (UNC), a partir de accionar y desplegar pequeñas variaciones en los intersticios de las mismas.

Sugerir, invitar, proponer, inventar, tímida y lentamente desde otras lógicas dentro de las lógicas del mismo dispositivo clase. Por ejemplo, haciendo preguntas (y mirando) a mis compañeros en vez de a mis docentes, intentando situar el foco de conversaciones y discusiones en mis pares, habilitándonos, valorando nuestros saberes, insistiendo, lenta y adecuadamente. En ese sentido Souto de Asch (1993: 163) plantea que será “necesario tener en cuenta el cambio estratégico y utilizar los pequeños intersticios y espacios allí donde el acto pedagógico se produce y concretiza”.

De este modo quizás podamos accionar algo diferente sin situarnos desprotegidos, a merced del poder jerárquico y asimétrico de los docentes, desgastándonos, cansándonos, chocando, resistiendo, tensionándonos infértilmente. Por el contrario, proponiendo, invitando, inventando, alegremente, disfrutando las microvariaciones y cambios que acontecen, día a día, poco a poco.

Conclusiones

En este trabajo presenté una descripción de tres dispositivos educativos empleados en prácticas que podemos caracterizar de enseñanza de la psicología, dos de las cuales son también prácticas de extensión universitaria. Reconociendo la institucionalización y cristalización de unos dispositivos educativos universitarios dentro de la Facultad de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba; espero que algo nos pase al divisar esas “otras” prácticas educativas que están siendo, en las que nos encontramos frecuentemente participando.

Focalizándome en el carácter extensionistas de las experiencias referenciadas, me surgen algunas preocupaciones.

En primer lugar, reconociendo la extensión universitaria como una práctica en permanente construcción (Consejo Interuniversitario Nacional 2012; Universidad Nacional de Córdoba 1996) encuentro que las prácticas de extensión que no están formalizadas en un proyecto o acuerdo interinstitucional parecería que no existen. Por ejemplo, la mayoría de las intervenciones que realizamos desde la Compañía de Teatro espontáneo “La Crisálida” fueron llevadas a cabo cuando no disponíamos del aval de la institución marco (CEPIA). De este modo, ¿esos quehaceres no fueron un trabajo extensionista, si bien nosotros éramos estudiantes universitarios y egresados? ¿No existieron como tales? ¿No tienen valor a la hora de ser reconocidas, por ejemplo, en un concurso docente en la universidad o una convocatoria docente en el nivel medio? ¿Sería posible legitimar a posteriori formalmente estas prácticas como extensionistas?

Esta última pregunta es valiosa al reconocer que este tipo de prácticas extensionistas informales que implican un trabajo comunitario y artístico en territorio, suelen presentar lógicas y dinámicas de organización y acción que se distancian de las lógicas y dinámicas académicas formales; buscando muchas veces distanciarse y diferenciarse de ellas en el proceso de creación de nuevos y “otros” saberes e intervenciones.

En segundo lugar, otra situación preocupante refiere a uno de los aspectos fundamentales de la extensión universitaria: el diálogo de saberes entre los conocimientos científicos y los saberes de las comunidades que participan, desde donde entablar relaciones de intercambios (Consejo Interuniversitario Nacional 2012; Secretaría de Extensión Universitaria 2009). ¿Suceden efectivamente? ¿Qué dificultades concretas se nos presentan?

Sabemos que en la posibilidad del dialogo desde las diferencias radica justamente la potencia de lograr una mayor comprensión y accionar en las realidades sociales (Consejo Interuniversitario Nacional 2012; Secretaria de Extensión Universitaria 2009). Sabemos que estos tipo de saberes presentan características diferenciales e implican distintas posiciones ético, políticas, estéticas, socioculturales, etc. (Salvático 2012; Díaz 2012). Sabemos que estos diferentes saberes se asientan en diferencias de jerarquía (prestigio y legitimidad social – académica) y también en diferentes puntos de vista desde donde se interroga la realidad social. Sabemos que es necesario disponer de una actitud de vigilancia y escucha (Díaz 2012) para mantener una mirada fresca e identificar las situaciones donde perdemos ese enfoque dialógico. Sabemos que posicionarnos desde una actitud dialógica implica mirar e interactuar con el otro, no desde la jerarquía del saber académico, sino como ser humano, diferentes e iguales (Secretaria de Extensión Universitaria 2009).

Sin embargo, retrospectivamente, puedo reconocer que, más allá de tener presente y valorar este aspecto de la extensión universitaria, nos ha sido difícil sostener un enfoque dialógico y la consiguiente lógica de trabajo extensionista de abajo hacia arriba (Plaza 2014).

Nos ha costado dar lugar y valor las formas de hacer y ser de las personas, grupos y comunidades con quienes hemos trabajado. Por ejemplo, tildamos y vivimos, por momentos, en el Taller de conversación “El Ambiente” como si no hubiera pensamiento (Larrosa 2006; Acastello *et al.* 2013) en los pibes; como si en una intervención y función de Teatro espontáneo de “La Crisálida” con jóvenes de sectores urbano-marginales no hubiera disposición de ellos a participar y crear. Nos sentimos mal porque no funciona nuestros

dispositivos, sin poder ver con claridad la potencia de las microvariaciones que acontecen al encontrarnos aferrados a nuestras expectativas y perceptores universitarias.

Quizás, si pudiéramos escuchar y hacerle lugar a esa otredad, reconociendo lo que sí está siendo y afirmándose ahí, de manera inesperada, lograríamos desestructurarnos un poco, dejándonos náufragos y encontrándonos fértiles para crear juntos.

Finalmente, para cerrar y seguir abriendo el presente trabajo: ¿qué podemos hacer en medio del sistema educativo, entre las tensiones, seducciones, invitaciones, encantamientos de las fuerzas instituyentes, de lo “otro”, de lo “no escolar” y las fugas (Dushatzky y Sztulwark 2011)?: ¿marginarlas, silenciarlas, negarlas, escucharlas, reconocerlas, integrarlas y “devenir otros”?

¿Qué podemos hacer? ¿Resistir hasta alejarnos por el malestar que nos oprime?

Si bien nuestras prácticas educativas diarias están atravesadas por el Estado, el Mercado, las Industrias culturales, la Sociedad y tantos otros pretendidos Amos, quizás, como dice Jorge (Larrosa 2013), se escucha en el aire, suave, imperceptible, que la educación que es, está cayendo, cambiando.... en los pequeños intersticios e instantes del día a día, en los márgenes, en los pliegues de las instituciones educativas. Mientras tanto, ¿qué podemos hacer?¹⁵

Agradecimientos

Agradezco a los compañeros de trabajo quienes aprendimos, creamos e inventamos juntos. En la Compañía de Teatro espontáneo "La Crisálida": Bonilla Felipe, Biber Leonardo, Ferraro Valentina, Ferrero Florencia, Florenza Alejandra, Kogan Olivia, Pratto Luciana,

¹⁵ Una respuesta posible en este recorrido que me encuentro realizando es, ya sin resistir contra el monstruo de las Instituciones educativas, sino encontrándome “dentro” de él (y no luchando contra él), puedo armar cosas ahí, sin saber bien sus efectos (Colectivo juguetes perdidos 2014): creando, disfrutando, inventando y habitando nosotros, colectiva y singularmente, como queramos y podamos; desde una vigilancia reflexiva, cooperativamente y, por sobre todo, jubilosos.

Ramirez Maria Sol, Rodriguez Paula y Valerga Andrés; en Interludio: Acastello Mauro, Amando Romina, Barrionuevo Adriana, Gastaldi Eliana, Gemolotto Eugenia y Sanchez Sandra Carina. Así mismo, a los pibes del Freire. Seguidamente, este trabajo fue posible por el convenio con: (a) Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA) de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba donde se radico una parte del trabajo realizado desde la Compañía de Teatro espontáneo "La Crisálida", desde el Proyecto de extensión: "Multiplicidades: prácticas extensionistas desde el Teatro espontáneo" (2013); (b) la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y el Centro Socio-Educativo de Régimen Abierto Paulo Freire de Barrio los Naranjos, del Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Provincia de Córdoba; lugar donde se radicó el proyecto de extensión universitaria "Contar, escribir, conversar... Experiencias de pensamiento en los Centros Paulo Freire" (2013, 2014), el Proyecto de voluntariado universitario "Versiones de vida", éste último con el subsidio del Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaria de políticas Universitarias Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (2013).

Bibliografía

- Acastello M. E. 2014. La escuela desierta. Soledad y potencia del cuerpo (docente). Lo que puede un cuerpo docente. Ensayos de Filosofía y Educación. Barrionuevo A. y Martins F. editoras.
- Acastello M., Amando R., Barrionuevo A., Berteza F., Gastaldi E., Gemolotto E. 2013. "Versiones de vida. Proyecto de extensión universitaria". Voluntariado universitario. Dirección Nacional de Desarrollo y Voluntariado. Ministerio de Educación.
- Agno, R. 1993. *La enseñanza de la Psicología en la Escuela Media*. Mimeo: Rosario.
- Aguiar M. 2011. El futuro del teatro espontáneo. Arte, producción colectiva y libertad. *Campo Grupal*, 130: 7.
- Anoni, M. 1993. Estado actual de la disciplina psicológica y su proyección en la escuela media. 2º encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza media. Rosario.
- Arcaño Z., Falavigna C. y Aybar A. 2007. La Multiplicidad de Escuelas en Psicología. La Unidad como Ilusión y las contraindicaciones como efectos.

- Marino J. y Murrillo P. (Eds.). *Manual del Ciclo de Nivelación*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Barrault O. 2007. Los espacios de encuentro en la psicología comunitaria y sus implicaciones en la subjetividad. *Revista de Ciencias Humanas*, 37: 155-167.
- Berger P. L. y Luckmann T. 1986. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Berteza F. 2011. Algunos lineamientos orientadores para escribir un ensayo. Ciclo de nivelación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. 12.
- Berteza F. y Cardozo G. en prensa. Evaluación cualitativa del proceso de implementación de un Programa en Habilidades para la vida. *Revista de Psicología Chilena*.
- Binswanger L. 1973. Sobre fenomenología. Binswanger L. (Ed.) *Artículos y conferencias escogidas*. Madrid, Gredos.
- Bonvillani, A. 2011. *Travesías grupales. Algunas coordenadas para trabajar/pensar con grupos*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Castañeda Salgado A. 2009. Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. UPN: México.
- Colectivo juguetes perdidos 2014. *¿Quién lleva la gorra? Violencia. Nuevos Barrios. Pibes silvestres*. Tinta limón, Buenos Aires.
- Consejo Interuniversitario Nacional, 2012. Red de Extensión Universitaria. Plan Estratégico 2012-2015. Acuerdo Plenario, N° 811/12. Santa Fe.
- Fernández, A. 2007. El dispositivo: la experiencia de la diversidad. Fernández, A. (Ed.) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos, Buenos Aires.
- Cortés M. y Masine B. 2011. Qué hay que saber hoy del ensayo. *El Monitor*, 28: 45-46.
- Deleuze G. 2006. *La literatura y la vida*. Alción Editora, Córdoba.
- Deleuze G. y Guattari F. 1994. Rizoma. Deleuze G. y Guattari F. (Eds.). *Mil mesetas*. Introducción: 9-32. Pe-Textos España.

De Sousa R. s.f. *Cómo escribir un ensayo filosófico*. Cátedra de Problemas epistemológicos de la psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Traducción por Hernán Severgnini.

Díaz, C.F. 2012. El posible diálogo entre saberes académicos y saberes no académicos. Un aporte desde la sociología de la cultura. *Compendio Bibliográfico. Asignatura de Extensión Universitaria*. Barrientos M. (Ed.). Universidad Nacional de Córdoba: Córdoba. <http://www.unc.edu.ar/extension-unc/fortalecimiento/formacion/asignatura-de-extension-universitaria/compendio-bibliografico.pdf> (Última consulta: diecinueve de marzo del dos mil quince).

Duero, D. 2011. Foro ¿qué es la psicología? “Ciclo foros – debates: promoción de la salud por medio del arte”. Facultad de psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Dushatzky S. y Sztulwark D. 2011. *Imágenes de lo no escolar*. Paidós, Buenos Aires.

Edelstein, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni A., Davini M., Edelstein G., Litwin E. Souto M. y Barco S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.

Edelstein G. 2002. Las prácticas de la enseñanza y otras cuestiones. *Perspectiva*, 20 (2): 467-482.

Foucault M. 1984. Polémica, política y problematizaciones. Foucault M. (Eds) *Obras esenciales*, III. Paidós, Madrid.

Flores Lara M. 2010. “Teatro espontáneo comunitario: un recurso metodológico para el desarrollo de las comunidades”. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

Freire P. (2008). *Pedagogía de la esperanza. Un recuento con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno: Argentina.

Garavelli M. 2008. Teatro Espontáneo, una aventura por la escena. *Cuadernos de Campo*, 12.

García Fanlo L. 2011. ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte Rei: Revista de Filosofía*, 74:1-8.

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf> (Última consulta: diecinueve de marzo del dos mil quince)

Gaspari Romero R. 2010. Investigación evaluativa del programa “Escuelas promotoras de salud”. *TEACS*, 3(5): 77-92.

<http://www.ucla.edu/ve/dac/revistateacs/articulos/Rev5-Art5-Gasperi.pdf>

(Última consulta: diecinueve de marzo del dos mil quince)

Jasper K. 1999. *Psicopatología general*. Fondo de cultura económica, México.

Jesús Rey Rocha, M.J., Sempere M. y Jesús S. 2008. Estructura y dinámica de los grupos de investigación. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 34 (732): 743-757.

Larrosa, J. 2005. La operación ensayo. Sobre el ensayar y el ensayarse en el pensamiento, en la escritura y en la vida. *Michel Foucault. Perspectivas*. Falcao L.F. y De Souza P. (Eds.), Rio de Janeiro, Achiamé

Larrosa, J. 2006. Sobre la Experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46): 43-67.

Larrosa J. 2013. Prólogo. *Des-armando escuelas*. Duschatzky S. y Aguirre E. (Eds.). Paidós, Buenos Aires.

Laplantine F. 1999. *Antropología de la enfermedad*. Ediciones del sol, Buenos Aires.

Marino J. 2007. El problema del Objeto de la Psicología. Marino J. y Murrillo P. *Manual ciclo de nivelación 2007*. Asoc. Cooperativa de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC: Córdoba.

Martin, D. 1996. La enseñanza de la Psicología en la Escuela Media. *Rev. Novedades Educativas*, 57.

Plaza S. 2014. Procesos y herramientas en la intervención territorial-comunitaria. *Compendio Bibliográfico. Asignatura de Extensión Universitaria*. Barrientos M. (Ed.). Universidad Nacional de Córdoba: Córdoba.

<http://www.unc.edu.ar/extension-unc/fortalecimiento/formacion/asignatura-de-extension-universitaria/compendio-bibliografico.pdf> (Última consulta: diecinueve de marzo del dos mil quince)

Portmore D. 2000. Tips on writing a philosophy paper. Traducción por Prof. Severgnini H. Cátedra de Problemas epistemológicos de la psicología. Universidad Nacional de Córdoba. <http://www.public.asu.edu/~dportmor/tips.pdf>

(Última consulta: diecinueve de marzo del dos mil quince)

Reguillo R. 2000. La clandestina centralidad de la vida cotidiana. *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Cap. 4 Lindón Villoria A (Ed). Anthropos, Mexico.

Salvático L. 2012. El conocimiento científico y la extensión universitaria. *Compendio Bibliográfico. Asignatura de Extensión Universitaria*. Barrientos M. (Ed.). Universidad Nacional de Córdoba: Córdoba.

<http://www.unc.edu.ar/extension-unc/fortalecimiento/formacion/asignatura-de-extension-universitaria/compendio-bibliografico.pdf>

(Última consulta: diecinueve de marzo del dos mil quince)

Secretaría de Extensión Universitaria (2009) Pronunciamiento de la UNC sobre la función de extensión de las Universidades Públicas Nacionales. 3º Foro de Extensión. Encuentros y desencuentros entre extensión, docencia e investigación. Universidad Nacional de Córdoba.

Souto, M. 1997. Lo grupal, la grupalidad, los grupos en las situaciones de enseñanza; Hacia una teoría de lo grupal en las situaciones de enseñanza. Convergencias desde un análisis multireferenciado. Souto M. (Ed), *Hacia una didáctica de lo grupal*. Cap. 3 y 6. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Universidad Nacional de Córdoba, 1996. Estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba. Boletín oficial. Ministerio de Cultura y Educación.