

Nuevas realidades, nuevas prácticas educativas: esbozo de un espacio socio-reflexivo en la formación en psicología social en Venezuela¹.

José Félix Salazar Cruces

Orcid 0000-0001-7905-9328

Universidad Central de Venezuela

Escuela de Psicología, Departamento de Psicología Social

Doctorando en Paz, Conflicto y Desarrollo en la Universidad Jaime I

alterjf@gmail.com

El aumento de la violencia y muertes por armas de fuego en Venezuela durante las últimas décadas es otra cara del conflicto social y político que resulta una realidad ilegible para los sectores medios y desde el nivel de análisis exclusivamente psicológico. Para superar estos obstáculos etnocéntricos y epistemológicos, que dificultan comprender los impactos de la violencia estructural, se ha ensayado un dispositivo pedagógico socio-reflexivo en la formación en psicología social en la UCV. A partir del análisis cualitativo de 23 entrevistas y cuestionarios a estudiantes, se sistematizan sus principios organizadores: la reconstrucción narrativa, autoetnográfica e interseccional de la trayectoria social del estudiantado; el diálogo interdisciplinar e interdiscursivo; el cuestionamiento práctico de la relación pedagógica tradicional y la reconsideración de la función pública de los/las intelectuales. Se reportan impactos en los posicionamientos identitarios, las visiones de mundo de los/las participantes y el reconocimiento de la heterogeneidad de mundos de vida. Este ensayo pedagógico puede servir como punto de apoyatura para repensar el qué y el cómo de los procesos formativos de las universidades venezolanas y su papel público en el reconocimiento y diálogo con sujetos sociales y políticos, para transformar, con ellos, las violencias y desigualdades que experimentan.

Palabras claves: desigualdad, obstáculos epistemológicos, educación para la paz, socio-reflexividad, formación en psicología.

Absract:

¹ Agradezco a la Fundación Carolina por el financiamiento de mis estudios de doctorado que me ha permitido sistematizar esta experiencia.

The rise of violence and deaths by fire arms during the past decades in Venezuela is another aspect of the social and political conflict which results in an nonunderstandable reality for middle class sectors, and from an exclusive psychological analysis. In order to overcome ethnocentric and epistemological obstacles that make structural violence hard to understand, we have undertaken a pedagogical socio-reflexive approach in the study of social psychology at UCV. Based on the qualitative analysis of 23 students interviews and questionnaires, these findings are systematized into the following organizing themes: narrative, autoethnographic and interseccional reconstruction of the social trayectoria of students; interdisciplinary and interdiscursive dialogue; the questioning in practice of traditional pedagogical relationships and the reconsideration of the public role of intellectuals. Changes are reported in their identity positionings, participants world views and in the recognition of heterogenous ways of living. This pedagogical essay can serve as starting point for rethinking the what and how of formative processes in Venezuelan universities and their public role in recognizing and entering into dialogue with social and political subjects, in order to transform with them the violences and inequities they experience.

Key words: inequity, epistemological obstacles, peace education, socio-reflexive study, study in psychology

1. Introducción

¿Qué podemos hacer cuando nuestra experiencia de vida y nuestra formación académica entran en connivencia para obliterar la existencia de realidades emergentes? ¿Cómo hacemos para comprender estos mundos sin proyectar acriticamente nuestras prenociones y saberes preteóricos, perpetrando nuevas formas de violencia cultural? ¿Cómo podemos promover una relativización de nuestras formas de conocer y asumir que los recursos que nos habilitan para habitar un fragmento del mundo, en sociedades cada vez más desiguales, quizás nos inhabilitan para comprender otras formas de convivir? ¿Qué tipo de experiencias pedagógicas pueden ayudarnos en estos procesos de deconstrucción y descentramiento de miradas que se han tejido en los/las trabajadores/as por la paz no solo como información o saberes declarativos, sino como saberes prácticos y corporales?

Este tipo de reflexiones se tornaron relevantes al participar, como profesor de psicología social de la Universidad Central de Venezuela (UCV), en dos iniciativas de investigación: el «Estudio exploratorio: sentidos de la demanda de armas de fuego en Venezuela, desde la perspectiva de diversos actores sociales vinculados al uso de armas», promovido por la Comisión Presidencial para el Control de Armas, Municiones y Desarme (2011) y las jornadas «Reconfiguraciones del mundo popular: Conflictos, Prácticas y Subjetividades Emergentes», llevadas a cabo en la UCV (2012)².

La participación en estas experiencias dentro de equipos interdisciplinarios tornó evidente que en Venezuela, así como en otras sociedades latinoamericanas, se ha venido

² Los diálogos, seminarios y conversaciones con Chelina Sepúlveda, Andrés Antillano, Verónica Zubillaga, José Luis Fernández Shaw - y muchos otros investigadores que participaron en estas iniciativas- han nutrido de múltiples maneras las perspectivas que aquí se expresan, siendo las posibles deficiencias responsabilidad única del autor.

produciendo una diversificación y pluralización de mundos de vida que operan con lógicas y ordenamientos que estructuran formas de cotidianidad ilegible para los sectores medios de las propias sociedades y para muchos académicos del Norte Global. En estas configuraciones, las formas de producción del orden, el uso de la fuerza para la gestión de disputas y conflictos no responden a las categorías políticas y normativas tradicionales de estado de derecho, monopolio de la violencia legítima, justicia, esfera pública, soberanía y burocracia, sino que ocurren de otras maneras (Feltran, 2020).

Así las cosas, educar para la paz en estas sociedades pasa por reconocer la especificidad de sus configuraciones, así como la coexistencia y fricción de diversos órdenes sociales heterogéneos y desiguales (Feltran, 2020). Por ello, las soluciones estandarizadas, que generalmente se elaboran desde la cosmovisión etnocéntrica de sectores privilegiados o con perspectivas *top-down* de construcción de Estado o irreflexivamente liberales, como las de muchas ONG, terminan profundizando, muchas veces sin pretenderlo, los efectos de la violencia estructural. En todos estos casos, las prácticas de educación para la paz pueden fungir como instrumento adaptativo de gobernanza al asumir una visión civilizadora que plantea la pacificación como una forma de colonización interna que atiende los “efectos” más no la transformación de las causas raíz de los conflictos estructurales (Grasa, 2016; 2018; Lederach, 2005).

Para fomentar el reconocimiento y el cambio de estas nuevas realidades, propuse y ensayé un dispositivo pedagógico socio-reflexivo en el Ciclo Aplicado de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la UCV. Este espacio formativo se articuló en cuatro ejes fundamentales: la reconstrucción narrativa y autoetnográfica de la trayectoria social del estudiantado; el desarrollo de capacidades de lectura y diálogo interdisciplinar sobre los procesos psicosociales; el cuestionamiento práctico de la relación pedagógica tradicional vivida en la formación universitaria y la reconsideración de la función pública de los/las intelectuales, asumiendo los límites antropológicos y sociales de la ciencia como actividad técnica realizada por expertos.

En este artículo presento la sistematización de esta propuesta. Para ello, primero, presento esbozos de las configuraciones emergentes en las últimas décadas en Venezuela. Luego, comparto los principios organizadores y generadores del dispositivo socio-reflexivo.

2. Realidades emergentes

Como señalan Antillano (2016) y Zubillaga (2013), la disminución de la desigualdad de ingresos, de acuerdo al índice de Gini, no había producido una reducción de la violencia letal en la primera década del gobierno de la Revolución Bolivariana. Esto motivó a un grupo de investigadores —que habían participado en la Comisión de Desarme— a emprender estudios etnográficos multisituados en varios sectores populares, urbanos y en prisiones en Venezuela (Antillano, 2015; Antillano et al., 2020; Sepúlveda & Pojomovsky, 2021; Zubillaga et al., 2021). Según Antillano (2016), la disminución de las distancias interclases vino acompañada del aumento de las distancias intraclases,

produciendo psicosocialmente el aumento de la privación relativa que afecta negativamente a los jóvenes de sectores populares³.

El proceso, como señala Antillano (2016), es más complejo: se acumulaba la exclusión social e histórica, la desafiliación a formas de integración social a través del trabajo y la poca atracción de los sistemas educativos como mecanismo de inclusión y ascenso social. A esto se adicionan las políticas de encarcelamiento que se endurecieron para la década del 2010 y que han virado en años recientes hacia una militarización de la seguridad pública, con violaciones de los DDHH, ejecuciones extrajudiciales y déficits ostensivos en el estado de derecho (Zubillaga & Hanson, 2021).

Las transformaciones sociales en curso han aumentado la segregación urbana y espacial, produciendo órdenes morales y simbólicos que establecen otros tipos de ciudadanía, o “anticiudadanía”, que deshumaniza a los habitantes de los sectores populares (Zubillaga, 2013). Esta configuración emergente es similar a la de otros centros urbanos latinoamericanos. En los nuevos ordenamientos, la brecha social es al mismo tiempo epistemológica y política, pues implica la coexistencia de regímenes normativos en fricción que no encajan dentro las concepciones liberales de democracia (Feltran, 2020). Como señala este autor refiriéndose a Brasil:

Los representantes de las clases media y alta de la ciudad quedan restringidos en un “espacio democrático”, el gobierno o la esfera pública realmente existente, y discuten entre ellos qué hacer con, o a pesar de, los delincuentes. Quien piense que los delincuentes no hacen lo mismo se está engañando. La afirmación del gobierno —“trabajamos por la seguridad de todos” — y la del tercer elemento “el crimen es un medio de movilidad social”— no pueden escucharse juntas. El crimen amenaza la seguridad del país, y punto, dice el gobierno. El “crimen” es el único camino a la seguridad en las favelas, y punto, dicen los criminales del PCC (Feltrán et al., 2022: 539).

Para sumar complejidad, la situación de Venezuela sigue cambiando. Además de la cara política del conflicto, nos encontramos con una crisis del modelo de integración social basado en el petróleo, que ha producido un aumento y diversificación de la desigualdad, la disminución leve de la violencia letal en los centros urbanos y el aumento de la misma en zonas mineras y territorios fronterizos (Antillano et al., 2021; Fernández-Shaw, 2021). Asimismo, se reporta el aumento de la violencia institucional a manos de cuerpos de seguridad del Estado, las violaciones de DDHH, la emergencia de paramilitarismos y vigilantismos (Zubillaga & Hanson, 2021), la crisis migratoria, la inflación e hiperinflación que ha desmantelado la estructura salarial y la dolarización de facto que ha aumentado la informalidad; entre muchos otros problemas que han sido

³ “Las cifras parecen confirmar este desnivel: mientras el desempleo general cae en más de un 50% en la última década, colocándose por debajo de 10% (incluso tendiendo a disminuir aún más, hasta un 7% desde 2013), el desempleo juvenil se mantiene por encima del 20%. (...) Las políticas de inclusión de los últimos años parecen impactar más en los grupos de mayor edad que en los más jóvenes” (Antillano, 2016:46). “Desde 1998 y hasta 2003 se observa el período con mayor crecimiento de muertes por armas de fuego, encontrándose un aumento de 32,1 puntos en la tasa. En 1998 el valor era de 19,8 y para 2003 se situó en 51,9 muertes por cada 100 mil habitantes (...) A partir de 1991 la presencia del arma de fuego en la muerte violenta es cada vez mayor, entre 2000 y 2010, 79% de las muertes violentas fueron ocasionadas por armas de fuego” (Fernández Shaw & Chacón, 2013: 345).

catalogados como una “emergencia humanitaria compleja” por instancias nacionales y organismos internacionales.

En este escenario convulso, con una gran opacidad de datos oficiales y con el debilitamiento y polarización de la esfera pública y académica, la formación e investigación universitaria pública se encuentra en una profunda crisis por la desfinanciación del Estado (Fuenmayor, 2020).

Dado que el conflicto venezolano se ha codificado primordialmente como una disputa por la captura de las instituciones de gobierno en un marco liberal o iliberal (Ferreira & Richmond, 2021), surge la necesidad de formar a los futuros/as psicólogos/as sociales para investigar y comprender la heterogeneidad y complejidad de los conflictos y las violencias en el país, dentro y fuera del campo político. Sin embargo, los retos epistemológicos que produce la vivencia en zonas segregadas, sumados el recorte de la unidad de análisis e intervención —que la psicología tradicionalmente impone a sus profesionales— pueden constituir obstáculos para la transformación de estas realidades.

3. Más allá del psicologismo y el etnocentrismo: necesidad de una formación socio-reflexiva

Existen al menos dos obstáculos epistemológicos comunes a la psicología social y a la educación para la paz. Por un lado, tenemos lo que llamaré, siguiendo a Bourdieu y Wacquant (2005), el epistemocentrismo psicologista, que comprende y transforma los conflictos sociales proyectando en el mundo el mapa y nivel de análisis del campo o *complejo psi*: individualista, atomista, privado, interaccionista, voluntarista, emprendedor y psicologista (Parker, 2010, 2020). Desde este horizonte es difícil concebir realmente la experiencia de la otredad y de la diferencia más allá de lo interindividual (Zembylas & Bekerman, 2013). Es decir, planteo que el encuadre biopsicosocial convencional tiene serias dificultades para comprender las diferencias entre los mundos de vida que coexisten en sociedades desiguales.

Por otro lado, tenemos el etnocentrismo no reconocido por quienes egresan de las universidades —que han devenido o provienen de los sectores medios (Parker, 2010)— a quienes les cuesta entender que su vivencia se ha articulado sobre principios de dominación que, a veces, los benefician y privilegian aún sin que se lo hayan propuesto. Estos/as profesionales, certificados por un sistema educativo, adquieren una autoridad que pretende elevar su voz por encima de otros grupos y sectores sociales, reclamando para sí la condición de expertos. Esta potestad es común a muchos campos profesionales y científicos, pero en el caso de quienes trabajan en la construcción de paz, puede servir para perpetrar intentos de (auto)colonización dentro de sociedades occidentalizadas del Sur Global, movilizandando imágenes de “la civilización que vence a la barbarie” (Coronil, 2016).

Para lidiar con estos obstáculos, que tienen claras implicaciones políticas en las prácticas psicológicas y educativas como medios de violencia simbólica y cultural, he propuesto una experiencia formativa socio-reflexiva. Esta experiencia posee una doble apoyatura: por un lado, la descentración de la mirada de la unidad de análisis individual a través del diálogo interdisciplinar, habituando a quienes se forman en psicología social

a abreviar intertextualmente en diferentes campos para configurar sus “diagnósticos”, explicaciones y propuestas de transformación de conflictos; por otro, la revisión autoetnográfica (Foradada et al., 2023) de la vivencia desigual, naturalizada e interseccional (Crenshaw, 1991) de ciertas realidades que tenemos muchos/as universitarios/as en sociedades occidentalizadas como las latinoamericanas.

Ambos propósitos encuentran resonancia en planteamientos recientes de educación para la paz, que señalan la reflexividad individual y colectiva —de primer y segundo orden (Kester & Cremin, 2017)— como una competencia y recurso clave en la transformación de conflictos (Bajaj, 2015, 2019), a lo que se agrega la vigilancia epistemológica sobre la “ceguera” frente a los propios privilegios que constituye una característica de universitarios/as y académicos/as (Kester, 2019; Komers & Kester, 2018).

4. El dispositivo socio-reflexivo según los/las estudiantes

Como parte de un trabajo de investigación más amplio —que valora la experiencia formativa del Ciclo Aplicado en Psicología Social del grado en psicología que se imparte en la UCV— se ha entrevistado a 23 estudiantes de este programa de las cohortes de 2015 a 2018. Los instrumentos de recolección de información reconstruyen toda la experiencia formativa en el grado en psicología que consta de un ciclo básico (seis semestres) y otro aplicado (cuatro semestres) con seis salidas posibles: Clínica Conductual, Clínica Dinámica, Asesoramiento, Educativa, Industrial y Social.

Para revisar las experiencias de los estudiantes del Ciclo Aplicado en Psicología Social se ha recurrido a entrevistas semiestructuradas y a profundidad que se complementan con un cuestionario escrito que les pide sintetizar aprendizajes significativos y oportunidades de mejora para todas las asignaturas y experiencias formativas en las que participaron. El fundamento metodológico es el Análisis Fenomenológico Interpretativo (Smith & Osborn, 2007) que se centra en reconstruir las vivencias desde el punto de vista del participante. Se exploran además otros elementos de la cotidianidad en el contexto venezolano.

De este *corpus* amplio de información, he seleccionado intencionalmente lo que expresan los participantes sobre lo vivido en la asignatura Planificación de la Investigación I, bajo mi responsabilidad. Esta asignatura metodológica tiene un gran peso en la pre-especialización en psicología social, debido a que las competencias para la investigación son muy importantes en el perfil de egreso definido en el pénsum actual. Por su carga de créditos se contemplan seis horas académicas de trabajo semanal, entre 14 a 16 semanas, con grupos que no exceden los 15 participantes.

La selección del *verbatim* que se presenta es solo con fines expositivos y no responde a un criterio de redundancia, saturación u otro parámetro común en las investigaciones cualitativas. A través de ello es posible mostrar el dispositivo socio-reflexivo que se ha co-construido con los estudiantes. Respetando la confidencialidad del estudio se presentan los testimonios de manera anónima, se usa un código de dos letras y se indica la fuente de datos (entrevista o cuestionario).

4.1 Reconstrucción del dispositivo

Como señala el modelo de concreción curricular planteado por Coll (1994), podemos analizar una apuesta formativa tomando en cuenta tres aspectos igualmente importantes: el contenido que define el ideario y los énfasis curriculares; los factores organizacionales que modulan cómo se imparte el contenido, las condiciones y recursos de los ambientes de aprendizaje y sus modalidades (presencial, a distancia, en línea, etc.); finalmente, los aspectos interactivos que determinan el microcurrículo (el tipo de relación construida en los encuentros, los posicionamientos identitarios y comunicativos).

Entretejeré el reporte de los participantes con comentarios que explicitan o elaboran aspectos que aluden a algunos de estos niveles —ideario, organización y relación— que considero importantes para dar cuenta del dispositivo socio-reflexivo ensayado.

MV cuestionario:

Esta es la materia que considero que me formó en un 75% como psicóloga social. La selección de los textos y la dinámica de las clases me permitieron situarme como estudiante de psicología, en su momento, mediante una revisión de mi trayectoria sociopersonal en cuanto a la clase social, la raza, el género, la generación, y ubicación geográfica. Además de ser un espacio donde practiqué mi desenvolvimiento académico, oral y escrito, tanto al enfrentarme a textos complejos, como al tener que profundizar y cuestionar cada uno de los aspectos que consideraba estables en mi vida.

Como puede notarse, una de las bases del espacio formativo co-construido con los participantes consiste en convertir la propia experiencia vivida en una oportunidad para la reconstrucción autoetnográfica de la trayectoria sociopersonal, utilizando una clave analítica interseccional, que se refuerza con el manejo de literatura. El sentido de documentar y objetivar lo vivido como base de la formación en psicología es, entre otras cosas, mostrar otra manera de mirar en la propia experiencia, por fuera del encuadre íntimo, familista y terapéutico, que generalmente se asocia al *campo o complejo psi* (Deleuze & Guattari, 2002; Parker, 2010). La idea de la que se parte es que tanto los pensamientos, sentimientos y prácticas se construyen en experiencias que son posibilitadas contextualmente. Por lo tanto, se pueden reconstruir elementos de esos contextos a partir de estas experiencias que todos *portamos* y que posibilitan formas de subjetivación específicas.

El foco en la propia vivencia, junto con la exploración del universo significativo de los agentes de socialización primaria, permite evidenciar tanto el carácter recibido y polifónico de muchas de sus nociones de sentido común, cuanto el cambio intergeneracional entre tendencias y dinámicas de la vida en conjunto.

Puntos de apoyatura como el papel del trabajo, las tecnologías, la relación con la autoridad, las formas de comprender la sexualidad, las violencias, entre muchos aspectos, son desnaturalizados y se convierten en objetos de reflexión en copresencia y contraste con la experiencia de otros/as estudiantes. Estas experiencias grupales de acompañamiento y movilización tienen antecedentes en los grupos de autoconciencia feminista (Guzmán Martínez et al., 2021) y más recientemente en los grupos de reflexión

y comunidades críticas de educadores para la paz (Cremin, 2018; Kester & Cremin, 2017), así como en muchos otros referentes, pero en el caso de la Escuela de Psicología de la UCV, resulta una experiencia innovadora.

El ejercicio de autodocumentación no se plantea en clave catártica ni terapéutica. Se busca que el/la estudiante produzca conocimiento sobre elementos que conoce muy bien, pero que quizás pase por alto por el recorte psicologista que fomenta su formación y socialización. De este modo, se proponen referencias bibliográficas de otros campos del saber, que son las que dan soporte y andamiaje para identificar los vectores interseccionales a revisar y que se asumen como una oportunidad de diálogo interdiscursivo.

Hay que destacar que el ideario de la asignatura es solo el punto de apoyatura para la creación de un texto inédito, que cruza y contrasta teorías, enfoques, ensayos y estudios con la experiencia sociopersonal de los participantes. Así las cosas, tanto la bibliografía —sobre algún fragmento del mundo social que ha venido transformándose— como el visitar y documentar la experiencia, se relacionan oralmente y por escrito para empezar a usar la imaginación teórica por fuera del encuadre psicoterapéutico problema-solución. Se invita a ampliar perspectivas, a través de un doble movimiento que va de la exégesis de las teorías a la experiencia y que regresa de lo vivido a los planteamientos de los/as autores/as, buscando también retar sus límites para dar cuenta de realidades singulares. Es decir, se prueba, se disputa e interpela la posible sobregeneralización de supuestos que pueden inadvertidamente establecer los textos consultados, más si vienen del Norte Global, como casi toda la teorización que consumimos en el Sur (Krotz, 2011). Por ello, se les anima a desacralizar el conocimiento, a dialogar en pie de igualdad con las fuentes y a practicar el reconocimiento de las singularidades que se multiplican en un mundo contemporáneo multidiverso, sin perder de vista las determinaciones globales y estructurales.

Este cruce de textos, orales y escritos, produce un discurso inédito que es sumamente alentador para los/las estudiantes, quienes evidencian que el conocimiento instituido puede dialogar con sus formas de vida. Así, estos psicólogos/as sociales en formación, evidencian, de manera concreta, determinaciones, micro, meso y macrosociales.

AP entrevista:

Yo me acuerdo de que mi séptimo semestre estuvo muy definido por la experiencia en metodología para la investigación, porque o sea no había otra cosa más importante para mí que ver clases a esa hora (...) porque era el momento en que yo de verdad estaba leyendo, y resulta que el contenido que estoy leyendo tiene absolutamente que ver con todo, o sea, con todo tenía que ver. Y yo eso no lo había experimentado nunca antes en ninguna otra materia. Lo más cercano fueron la (asignatura) Teoría Social (del ciclo básico), pero esto era otro nivel, esto era para mí otra cosa (...) me interpelaban, o sea, me interpelaban a nivel como superpersonal, y es cuando te das cuenta de que justamente lo personal es político. Porque crees que esto que está aquí es como tuyo, y no, eso viene de un lugar ahí, como una trayectoria. Comienzas a tomar en cuenta de verdad la experiencia como socio-personal. Nos invitaba a escribir, y yo posta escribía, o sea, como que trataba de recordar cosas para explicar por qué ahora yo hago esto, o soy así o me manejo de esta forma (...)

esa invitación hacía qué la materia y la clase, particularmente, se tornara como extremadamente nutritiva, o sea, no había manera en que no creciera viendo la clase, no había forma en que no. (...) si bien tienes que manejar el contenido y todo esto, yo lo que quiero ver es qué hace ese contenido conmigo, y para mí eso era lo que me hacía sentido.

4.1.1 Destejer experiencias configuradas en trayectorias desiguales

La socialización que nos habilita como seres capaces de acción y discurso ocurre en trayectorias sociales que se encuentran segmentadas e imbricadas desigualmente por muchos factores. Al respecto, el “devenir sujeto” es un efecto de las relaciones de poder e implica una cierta sumisión, pues la acción de los otros significativos se nos impone heterónomamente en un contexto en el que nuestra supervivencia biológica depende de que asumamos los lugares que se nos conmina a aceptar (Butler, 2015). Sin embargo, toda sujeción, toda individuación, implica al mismo tiempo un ejercicio de la agencia. Este tipo de mediaciones socializadoras que ocurren por la acción de otros significativos vienen en una mezcla de afectos, cuidados, coacciones y violencia, que usualmente permanece invisibilizada o mistificada en los recuerdos biográficos.

Uno de los retos que tenemos para asumir este tipo de entrecruzamientos, que se hacen cuerpo en todos los seres humanos, proviene de su carácter tan material y real como elusivo. Este proceso tiende a invisibilizar el origen público y social de lo que consideramos íntimo y subjetivo (Davidson, 2001). Como ya adelantaban Berger y Luckmann (1968), la realidad social está objetivada significativamente en conglomerados institucionales, externos y materiales, que poseen tipificaciones de acciones y tipos de actores. Estas segmentaciones arbitrarias del ámbito de lo posible se particularizan en nuestras vivencias singulares por procesos de apropiación que implican una modificación del mundo sobre nuestras maneras de ser y estar como sujetos. Esta interiorización constructiva de formas de subjetivación, participando en contextos y espacios regulados por normativas formales e informales, resulta relativamente fácil de evidenciar.

Un poco más difícil es despsicologizar el análisis de la propia vivencia, ya que implica la conexión entre lo subjetivo con aspectos sociales y contextuales que se comparten con categorías sociales más amplias. Por ello, en el dispositivo socio-reflexivo, el grupo de pares tiene la posibilidad de conocer de primera mano otras trayectorias sociopersonales. Pensar la relación contexto-experiencia junto a otros/as, permite: contrastar vivencias, rastrear el origen de ciertas posiciones y de ciertas formas de ser. En este espacio se conciben los procesos de subjetivación como una instancia a través y por la cual se estructuran relaciones y prácticas, no como punto de partida o llegada definitivo. Para ello, se rompen con muchas prenociones que se encuentran naturalizadas en las formas como entendemos las diferencias entre personas, grupos y culturas.

VR cuestionario:

Aprender a desaprender para entender al otro y sus realidades, tener una mirada crítica del mundo, investigar y no conformarnos solo con lo que nos es dado, ser comprensivo y reflexivo, hablar con fundamento, problematizar, argumentar con bases teóricas.

MV entrevista:

Qué te hizo sentido del texto, cómo se conecta eso, con tu experiencia personal, cómo se conecta eso... con la experiencia del compañero, qué experiencias tienen en común... ahí para mí es impresionante del texto tan largo que se esperaba que lo leyera completo para la clase y debatirlo... para mí es muy importante... porque a partir de ahí fue que comenzó como todo el cuestionamiento de ok... ¿a qué generación perteneces?, ¿cuál es tu diferencia con la generación de tus papás?, ¿cuál la diferencia con la generación de tu abuelo?, ¿qué comparten?, ¿qué no compartes con tus compañeros?

En esta experiencia de destejear la propia vivencia se evidencia que los ejercicios narrativos constituyen demandas comunicativas que, al focalizar la atención a aspectos generalmente considerados irrelevantes, —como, por ejemplo, las formas de jugar en la infancia, o los modos de gestión de la apariencia—, llevan a descubrimientos sobre impactos configuradores impensados hasta el momento.

VG entrevista:

VG. — Recuerdo que en ese semestre tuve como una clase de crisis existencial. Me empecé a cuestionar muchísimas cosas, me preguntaba “pero ¿quién soy yo?, pero ¿qué quiero?, no me siento igual que cuando venía de sexto semestre, pero ahora no, no sé quién soy” Estaba como en esto de soltar cosas, pero quedarme con otras o sea porque me estaba como cuestionando cosas prácticas que tenía internalizada: desde el estudio, desde la estética. Me acuerdo de que yo les decía a mis amigos... yo antes me solía arreglar mucho, me maquillaba todo el tiempo, me planchaba el cabello, siempre estaba como impecable en la Escuela (de Psicología). Jamás me iba en zapatos de goma (deportivos), que siempre era como una cosa así, y yo empecé como a vestirme muy deportiva, me dejé de maquillar, me dejé de pintar las uñas y yo les decía a mis amigas “no sé qué pasa conmigo, estoy como en una crisis existencial, ya no sé si a arreglarme, ya no sé si vestirme deportiva, ya no sé qué hacer con mi vida” y todo esto bueno, pues con relación a este semestre, estaba como descubriendo otra vez quién, quién era yo

Investigador. — ¿Te puedo preguntar algo? Vamos... a detenernos en el séptimo semestre... ¿este cambio personal, de imagen, de posicionamiento que has referido lo vinculas con una experiencia que ocurrió parcialmente o completamente dentro de la mención de psicología social? ¿Lo ves con algo o con qué lo relacionas?

VG. — Bueno, mira, yo lo asocio con nuestro espacio de Planificación de la Investigación, porque era un espacio bastante vivencial. Es una materia que me sorprendió mucho porque yo estaba esperando otra vez, como bueno, sí “leemos las lecturas, hablamos de las lecturas, reflexionamos qué es la psicología, reflexionamos qué es el mundo”, y me di cuenta de que no, que eso si es parte de la psicología, pero el poder revisarte, a ver internamente qué es lo que está allí, también es un ejercicio importante que yo no sé si se hace en otros lados. Y este ejercicio importante, yo venía como de no ver hacia adentro, todo era muy hacia afuera y “la psicología, la gente, las lecturas, esto lo otro”. Este ejercicio, digamos, de introspección, por llamarlo de alguna forma, de vigilancia epistemológica, no sé, me hizo como chocar con todo esto que yo tenía dentro y yo decía “oye, pero qué es esto que desconozco, que tengo dentro de mí” y ahí empezó como esa crisis.

Del mismo modo, emergen a la mirada de los/as investigadores/as nóveles experiencias sin trascendencia aparente: la frecuencia de las prácticas de lectura en la

infancia, la familiaridad con productos culturales, el tipo de géneros comunicativos que pueblan la vida diaria, las oportunidades de expresar el propio punto de vista, el manejo de la autoridad, la posibilidad de escoger o no determinadas experiencias... En fin, una miríada de elementos, que son ciertamente inagotables, pero que pueden ayudar a despsicologizar lo que se vive individualmente, reponiendo la memoria personal y familiar en un entramado sociohistórico mayor.

Para todo este ejercicio, nos apoyamos en el concepto de *habitus* (Bourdieu & Wacquant, 2005), pues este concepto confiere una dimensión corporal a los procesos de adquisición de recursos, gustos, costumbres, formas de manejo del espacio, consumos materiales y simbólicos, contacto con bienes culturales, entre muchos factores. El *habitus* no implica una apropiación completamente pasiva de lo social como algo totalmente externo, sino que la experiencia se teje en y con nosotros por la participación activa en campos y contextos de interacción variados (Shotter, 2008). Entre otros autores, Bourdieu (1998) muestra, a través de investigación cuantitativa y cualitativa, cómo los efectos de la clase social distan mucho de encapsularse en los aspectos económicos. El capital económico modula el acceso y la familiaridad a bienes culturales y a relaciones sociales que dotan de prestigio a ciertas posiciones en un proceso donde lo no formal, lo informal y lo formal tienen peso constitutivo.

De este modo, se aprovecha la pertenencia a una institución universitaria para tematizar la relación entre las demandas culturales de los sistemas educativos y las formas de socialización en sociedades desiguales. En estas últimas, las clases populares se encuentran en desventaja por su escasa familiaridad con la cultura del mundo escolar y la falta de acompañamiento de padres, madres y cuidadores/as (Bourdieu & Passeron, 2009; Willis, 2008). Como se sabe, esto puede modular la autovaloración sobre el desempeño y generar sensaciones y emociones que perturban. Este aspecto sirve a los propios estudiantes para intelegir socialmente el origen de ciertos malestares y emociones.

AP entrevista:

Tú me preguntas: “¿qué opinas tú?”, y yo llegando. “Hola, me llamo ...” Te dije lo que pensaba y me habías dicho algo así como “sabes, tienes como que despojarte de este discurso coreográfico” y a mí eso me partió a la mitad y yo me quedé así... “¿cómo me dijo?” Y después, como “¿qué me trató de decir?”, después, pues ... reflexionando y porque lo entendí y fue como “guau”. Yo por eso necesito ser (psicólogo)social y por eso necesito social (...) esa confrontación y como este, ese cuestionamiento de todos mis privilegios, o sea, darme cuenta de todos mis privilegios con la clase, para mí fue una cosa de otro mundo.

VF cuestionario:

La metodología empleada en esta asignatura fue un poco inusual; al principio incluso me sentí intimidada, sin embargo, aunque el contenido es denso y complejo, la discusión y el debate continuo me permitieron comprender los temas y cultivar el pensamiento crítico.

La reconstrucción de trayectorias sociales sirve para iluminar cómo el recuerdo biográfico y la reconstrucción de nuestras experiencias puede estar plagada de detalles que tendemos a obviar en los regímenes de relatos más psicologistas. En ellos,

generalmente, el acento de lo relatado tiende a concentrarse en los subsistemas íntimos de interacción (Deleuze & Guattari, 2002).

Dado este aspecto configurador, sostenido y heterónimo de nuestra socialización, la indagación sobre estos aspectos solo tiene un carácter parcial y no puede alumbrar de manera definitiva, ni mucho menos anular o controlar completamente los prejuicios y predisposiciones que se hacen cuerpo en los/las investigadores/as, psicólogos/as y educadores/as como sujetos sociales.

El proceso de “mirar” es acompañado de indicaciones y consignas que permitan visitar experiencias constitutivas puntuales y establecer contrastes generacionales. Por ello, esta reconstrucción autonarrativa se complementa con entrevistas a padres, madres, familiares o miembros de otras generaciones. Junto a ellos se les anima a explorar y documentar cómo ha sido su aprendizaje de la sexualidad, sus vivencias del tiempo libre, las relaciones con la autoridad, con el estudio, con el mundo del trabajo, los proyectos de vida, los consumos y muchos otros aspectos que generalmente no se consideran dentro del horizonte de análisis psicológico.

La idea es mostrar el carácter procesual de las realidades sociales y las transformaciones que experimenta el mismo subsistema familiar de cuidados —o violencias— que modula gran parte de la socialización primaria. La clave del compartir de estas experiencias es siempre la de la investigación social.

VF cuestionario:

(...) aunque el contenido es denso y complejo, la discusión y el debate continuo me permitieron comprender los temas y cultivar el pensamiento crítico (...) que cada uno razonara y se cuestionara sus propios pensamientos para darle paso a la comprensión, la autocrítica, la reflexión, el cambio de creencias y actitudes, acercándose a la realidad, pero sabiendo que esa realidad no escapa de la subjetividad de cada uno.

La materia se vale de lecturas cargadas de historia, opiniones, realidades, críticas, teorías, que hicieron que con cada encuentro se afinara el pensamiento crítico, se abriera la mente a un mundo de aprendizajes y nuevas posibilidades de entender la vida, las sociedades y las individualidades.

Conviene destacar que la propuesta socio-reflexiva produce experiencias movilizadoras acompañadas de aspectos emocionales, que no se buscan clausurar ni sobreinterpretar. Estos relatos singulares se elaboran progresivamente, clase a clase. Para ello, se establece un contrato de habla grupal basado en el respeto mutuo, que siempre explicita la capacidad de autorregulación de cada participante, quien puede decidir cuánto comunica al grupo.

DD cuestionario:

La posibilidad de encontrarse con tus propias visiones del mundo. Entender “la realidad” conjunta e individual. El contrastar el material teórico con discusiones activas. El que fuese un material principalmente oral te obligaba a mejorar mucho tu argumentación, y el que hubiese un espacio seguro para

escuchar al otro y siempre encontramos de una u otra manera nos preparó para tener una buena fase de discusión más adelante en la tesis.

Para sentar las pautas y el clima del intercambio —en mi rol como docente facilitador— compartía mis vivencias en el encuadre interseccional que transversaliza el programa. Para ello, modelaba y ejemplificaba el tipo de auto-objetivación y elaboración recursiva de la experiencia que proponía.

MV entrevista:

(...) comparando la experiencia de uno con el otro de uno con el docente, porque tú también te abriste mucho en esas en estas clases... entonces era como (que) tenía esa experiencia como doble y nosotros tenemos la experiencia de los millennials, contigo, con nuestros papás, entonces con cosas muy ricas.

Al final del curso, el tipo de relación y de conocimiento que se establece entre los/las compañeros/as entre sí y con el docente es de bastante cercanía. Todo esto sin perder de vista el enclave diferencial de deberes y derechos comunicativos que impone la institución universitaria y el programa formativo al que estamos adscritos en diferentes roles en relación de complementariedad.

Es importante recalcar que sobre la experiencia sociopersonal cada participante tiene una autoridad intransferible. Y esa autoridad, ese contacto privilegiado con los aspectos aparentemente superficiales y rutinarios, cobra una relevancia epistemológica y crítica que es inédita para muchos de ellos/as y les invita a asumir una postura situada y no etnocéntrica sobre sus grupos de pertenencia y mundos de vida.

MV entrevista:

Estamos practicando la desestabilización, vamos a revisar toda la trayectoria. ¿Por qué eres quién eres? ¿Por qué haces lo que haces? Vamos a cuestionar todo lo que son los textos sagrados, toda esa estructura que son inamovibles que se tienen en la psicología. Estos son los pilares teóricos en psicología y eso, ¿no se puede cuestionar? No se puede controlar de dónde vino, por qué se hizo y que nosotros viniéramos a hacer eso. Seguí la carrera y siento que me dio mucho.

4.1.2 Diálogo interdisciplinar

La revisión de la propia trayectoria en sus condicionantes sociales ocurre simultáneamente con lecturas de textos sociológicos, antropológicos, filosóficos, humanísticos a las que muchos/as estudiantes no estaban acostumbrados.

La tematización de los vectores interseccionales —clase, género, generación, territorio y raza— se lleva a cabo con autores tanto del Norte como de Latinoamérica, que alumbran en diferentes registros la constitución social de nuestras experiencias.

Formalmente, la asignatura posee dos unidades teóricas y una unidad “práctica” que concentra la reconstrucción de la trayectoria sociopersonal y todos los productos intermedios que se elaboran de manera continua. Desde el inicio, la asignatura se presenta

a los cursantes como una introducción a los “debates epistemológicos en las ciencias sociales⁴”. Para ello, se disponen los tránsitos temáticos que se exponen a continuación.

Unidad I: El investigador y su ubicación en el espacio social. Aquí se introducen:

- Cambios del mundo del trabajo y las experiencias de la flexibilización laboral (Sennet, 2008), paso del fordismo al posfordismo (Harvey, 1998), estudios sobre movilidad social en América Latina (Kessler & Espinoza, 2003) y autores latinoamericanos que hablan de la colonialidad del saber y del poder (Quijano, 2002), así como la condición subalterna. Estos autores constituyen la puerta de entrada para empezar a dialogar con la experiencia propia y la de otras generaciones.
- Teoría de los campos sociales y de la reproducción social (Bourdieu & Wacquant, 2005), reflexiones sobre la condición juvenil (Hopenhayn, 2006), etnografías de economías ilegales y subterráneas (Bourgois, 2010). Constituyen un abrebocas para pensar el papel constitutivo de lo social en las formas de ser sujeto, el papel de las economías políticas, morales e institucionales, así como los impactos y mediaciones de la violencia estructural en la producción de lógicas relacionales y mundos de vida profundamente desiguales.
- La performatividad del género (Butler, 2007), la nueva ontología relacional y el carácter complejo y rizomático del devenir sujetos (Deleuze & Guattari, 2002), las mutaciones de los sujetos colectivos, los movimientos sociales y las reconfiguraciones de las clases sociales (Bensaid, 2006). Con estos autores, se invita a proseguir con la complejización interdisciplinar, conociendo formas alternativas y no hegemónicas de concebir el pensamiento psicosocial.

Como puede verse, casi todas las lecturas apuntan a elementos macro y mesosociales, sin descuidar su vinculación con lo microsocio, en la que se produce la bisagra entre lo social y lo individual que acuñó Ignacio Martín-Baró como característico de nuestra disciplina (Jiménez-Domínguez, 2009).

Unidad II: La ciencia desde un punto de vista antropológico y social

La segunda unidad de esta asignatura examina de cerca los planteamientos de la visión posempirista del cuestionamiento científico. Se asume la ciencia, natural y social, como una actividad antropológica, partiendo de una conceptualización pragmatista de los regímenes de verdad como aquello “en que no es bueno creer” (Rorty, 1996: 41) dentro de una comunidad. Estas consideraciones se dan a través de dos ejes temáticos:

- El planteamiento del debate posempirista que supera la dimensión epistemológica de la actividad científica, de la mano de Berstein (1988); Davidson (2001); Rorty (1989). Asumiendo la ciencia desde el punto de vista hermenéutico, internalista y holista.

⁴ Debates Epistemológicos en Ciencias Sociales es el nombre de una asignatura de la Maestría en Psicología Social de la UCV en la que he impartido clases desde 2008.

- La ampliación del ámbito objetual de las ciencias sociales que trabajan con acciones significativas y el establecimiento de la comprensión weberiana como forma de explicación en las ciencias empíricas de la acción, considerando los planteamientos de Habermas (1990); Weber (1984); Williams (1987). Se busca descentrar la mirada de lo que pasa dentro de los sujetos para mirar contextos, campos y relaciones sociales, en donde se producen las formas de subjetivación que interesan a la psicología social.

DD cuestionario:

Como ya teníamos experiencia previa (primera unidad) con la dinámica de esta clase, me sentí mucho más confiada y preparada para mantener discusiones académicas en un formato oral. Aterrizar en que la metodología no necesariamente es una guía de doce pasos para averiguar algo. El poder argumentar las limitaciones de las teorías también fue un punto de valor para esta asignatura, en el ciclo básico creo que había mucha limitación para esto.

LP cuestionario:

La importancia y el rol que tiene la subjetividad propia del investigador en la forma de ver los problemas de investigación.

Culmina la asignatura con “El maestro ignorante” de Rancière (2003), que relata la particular pedagogía de un maestro que no explica ni sobrefacilita el trabajo a sus estudiantes, confiando en sus capacidades de aprender y basándose en el principio de “igualdad de las inteligencias”. Se establece un paralelismo con el proceso que han vivido para reflexionar sobre la función política que tienen los/as psicólogos/as sociales como intelectuales con vocación pública (Burawoy, 2005).

Cada uno de estos encuentros es profundamente singular e intenso. Rutinariamente, se cierran las sesiones con una valoración que hacen los/las estudiantes sobre lo que aprendieron y experimentaron durante las mismas.

AP cuestionario:

Es difícil sintetizar todos los aprendizajes significativos que tuvo esta materia para mí. No obstante, hago uso de estas pequeñas frases que todavía me resuenan hoy y me acompañan en todas mis instancias: “¿Qué me llevo y qué aprendí?”, “la coreografía”, “despolitizado”, (...) “privilegios”, “mundo social”.

Las experiencias de lectura con estos autores tan diversos, con distintos enfoques, son traídas al aula de clase, tematizando la propia incompreensión inicial, la complejidad que puede llegar a ser abrumadora y la falta de rutina de abreviar de fuentes heterogéneas para comprender realidades emergentes. Hay en este tipo de lecturas una relación activa, que no se da solo para recuperar contenidos, sino para aplicarlos a la propia vivencia, realizando síntesis novedosas. Esto constituye otra forma de relacionarse con el conocimiento, que el profesor también busca escenificar mostrando elementos para construir puentes, entrecruzamientos y posibles agenciamientos no contemplado por los/las estudiantes.

De manera intencionada, no se incluyen autores/as canónicos/as de la psicología social —que son abordados en una materia que cursan en paralelo en el mismo semestre

(Teorías en Psicología Social)— pero se pide a los/las estudiantes un ejercicio retador y creativo: elaborar una versión de lo psicosocial pensado desde el horizonte categorial, el nivel de análisis y las preocupaciones de cada uno de los autores/as consultados/as. Este trabajo se propone desde el inicio del semestre y se complementa con prácticas de escritura, anotaciones personales, diarios de campos y textos informales que se traen a cada clase.

Con este tipo de aproximaciones sucesivas a las prácticas orales y escritas dentro de la academia, se persigue fomentar la autorregulación, la autovaloración y un sentido autoeficacia académica, que va ganando en seguridad a medida que se ejercita la propia voz y palabra. Todos estos productos se asumen como parte de un proceso que “apenas comienza” en su andar profesional. La evaluación se desarrolla de forma acumulativa y formativa, compilándose los productos intermedios en una carpeta de aprendizajes.

MV entrevista:

Lo más interesante de Planificación de la Investigación era el momento de la evaluación. No fue algo, a ver, esa fue la materia en la que uno más se exigió, lo que estuvimos más sobre las actividades, más de estar metidos en los textos, de la responsabilidad de no faltar nunca a la clase, de llegar puntuales, de hacer todo a tiempo, de tratar de participar, de estar muy pendiente... Y a la vez, fue la materia en la cual se nos evalúa menos en forma formal, en esta cosa como todo tan en el aire, pero que se sentía como con tanta responsabilidad, de no... Esto es lo que en realidad me está formando.

VO entrevista:

Investigador. —¿Qué recuerdas de la evaluación de la materia?

VO. — Eso también era muy divertido, porque todos se preguntaban “¿y él no nos va a hacer un examen?”, y “¿cómo nos va a evaluar?”, y “¿él no nos va a pedir nada?”, porque venimos de esta estructura de exámenes y cosas, y realmente no era... o sea, yo no me acuerdo si tú nos llegaste a pedir un ensayo, algo, te lo juro que no recuerdo, porque no lo tengo (risa). No lo recuerdo. O sea, creo que tú llegaste a decir “bueno, escriban”, pero para que nosotros hiciéramos el ejercicio. O sea, era por nosotros, no para que tú nos aprobaras. Eso no era lo que tú estabas evaluando. Tú estabas viendo qué tanto nos poníamos nosotros en la experiencia o no. Creo que esa era la evaluación. Ahorita tampoco lo sé, pero creo que era eso. O sea, si estábamos viviendo o no la experiencia. Y al final, en términos medibles cuánticos... o sea, no sé cómo lo hiciste (risa). Sinceramente, no sé. Pero no, no sé. O sea, yo nunca me sentí evaluada. O sea, no sentía... Más bien, nosotros éramos los que decíamos como que “ajá, ¿y no nos vas a evaluar?” O sea, nosotros éramos los que teníamos esa necesidad de aprobación, y era como que “no...”. Cuando yo entendí que no fue así como “ah, yo me entrego y ya, y si me pide algo, lo hago, y sino no, ya”. O sea, me entregué. Ya. Eso creo que también nos pasó a todos. Dijimos como “entregate” (risa) “entregate y dale y ya”.

Investigador. —¿Qué significa...? ¿Qué significaba “entregarse”?

VO. — Dejar ese tema de que “necesito aprobación, que me tienen que validar, que lo que estoy haciendo está bien, que necesito una nota”.

El docente realiza valoraciones, sugiere interpretaciones alternativas y elabora preguntas sobre aspectos que quizás no hayan sido tratados. A pesar de las limitaciones propias de los lapsos académicos, se promueve que el control sobre el propio aprendizaje sea administrado por el estudiante, quien participa en procesos de auto y coevaluación.

4.1.3 Un cambio en el contrato de habla

VG entrevista:

Yo dije “¿Qué es esto? ¿Dónde está el profesor? ¿Dónde está la clase? ¿Dónde está la pizarra? ¿Qué pasa?”, todo fue como muy desconocido.

ME cuestionario:

Creo que es una experiencia fuerte, que emocionalmente te compromete y necesaria para el ejercicio de la psicología y la transformación propia, de los lentes con los que observamos y de las personas en sus contextos.

Como señalan los analistas de la conversación desde un punto de vista microsociológico, el sistema de turnos de habla devela relaciones de poder. Por ello, la capacidad de iniciar la conversación y escoger un tema, la potestad de interrumpir, la posibilidad de autoseleccionarse o heteroseleccionar a otros para hablar, la capacidad de corregir y reformular, informan de la codificación de relaciones asimétricas en contextos regulados de habla (Fairclough, 2001).

Los estudios de la etnografía de la comunicación (Ray & Biswas, 2011) muestran que las instituciones delimitan eventos comunicativos regidos por reglas implícitas que configuran contratos de habla. En ellos se establecen derechos y deberes comunicativos, así como la potestad de establecer tareas, de realizar consignas, de evaluar y de certificar saberes. Esto es común a todas las instituciones del sistema educativo.

En las instituciones de educación superior, el profesorado produce conocimientos, que expone y transmite en intercambios gobernados por la coreografía didáctica de la clase magistral⁵. Generalmente, este tipo de encuentros se basa en presentaciones audiovisuales, a ser evaluadas en función de la recepción y comprensión de contenidos que deben ser recuperados y aplicados en situaciones de prueba.

Dada esta sobrecodificación de la relación pedagógica entre profesor y estudiante, me planteé disputar no únicamente el qué, sino también el cómo enseñar (Jenkins, 2019, 2022), rompiendo con la convención de que el docente es quién decide cuándo inicia y culmina la clase.

⁵ Conviene aclarar que esto es cada vez menos frecuente en las nuevas configuraciones docentes de las universidades formateadas por el modelo neoliberal. En el caso de Venezuela, la desfinanciación de las universidades públicas y autónomas por parte del Estado ha dificultado la construcción de programas y líneas de investigación actualizados. Estas actividades quedan como un asunto individual de cada docente, un colectivo que tiene que complementar sus ingresos con otras fuentes de financiamiento (Bencomo & Alvarado, 2022).

Inspirado en los experimentos de ruptura etnometodológicos que Garfinkel proponía a sus estudiantes para develar normas implícitas de interacción, al inicio de cada sesión permanecía en silencio los primeros diez o quince minutos hasta que alguien preguntaba: “¿cuándo va a comenzar la clase?” Mi respuesta era: “la clase ha comenzado ya”. Esta doble negativa como docente, a iniciar la clase y a establecer el punto temático de inicio, servía para proponer al estudiantado otro contrato comunicativo, al mismo tiempo que emergían las expectativas educativas “bancarias” —como las caracterizó Paulo Freire (González, 2022)— a las que se habían habituado. La idea fuerza que guía estas reflexiones es que quien aprende a escuchar y a obedecer también aprende que su rol como experto, e incluso como ciudadano, es ser escuchado y obedecido. Esto habilitaba consideraciones sobre los obstáculos para el diálogo social en una sociedad desigual, en la que no todos los grupos pueden influir sobre los principios de dominación que formatean la esfera pública (Fraser, 1993).

A pesar de la tematización explícita sobre el andamiaje interactivo y comunicativo de las relaciones de poder en la universidad, instaurar este contrato de habla alternativo tomaba a veces todo el semestre. A todos los participantes se les animaba iniciar la clase. La única consigna establecida era la de hablar sobre algún aspecto de la lectura que haya resultado significativo. Esto podía adquirir la forma de sentimientos, emociones, dudas o elaboraciones complejas imbricadas con la propia experiencia sociopersonal o con un problema de interés. Sin embargo, este ejercicio de asumir la propia palabra implica una responsabilidad y un grado de exposición que a muchos les cuesta asumir.

LP cuestionario:

No sé qué tan útil sea, pero sé que hay algunos estudiantes que no entendían el proceso en el que se encontraban y se sentían perdidos o sin rumbo. Quizás haya alguna forma de comunicar mejor el sentido del proceso.

Así las cosas, en este nuevo contrato de habla se aprovechaba para explicitar las propias valoraciones sobre las formas de habla más prestigiosas y académicas que exhiben el profesor o estudiantes “aventajados”. Todo ello sirve como oportunidad para develar las diferencias en las trayectorias educativas y la socialización informal, al mismo tiempo que se les alienta a practicar y familiarizarse progresivamente con los géneros argumentativos y académicos.

La función de sujeción del profesor es cuestionada por su poder de establecer definiciones, no solo en términos de la aprobación del curso, sino también sobre aspectos que pueden fijarse e internalizarse como características identitarias. En estos espacios socio-reflexivos, el docente, en su rol de facilitador, debe obligarse a la escucha, permitir las experimentaciones y fomentar el proceso de *ensayo y mejora* más allá de los juicios evaluativos numéricos.

Es importante decir que este espacio funciona como parte de un ensamblaje colectivo que el resto de los profesores y profesoras, de la pre-especialización en psicología social de la UCV, nutren, completan y complementan en sus respectivas asignaturas.

5. Resumen del dispositivo socio-reflexivo

Una vez llegados a este punto presentaré los principios organizadores de la experiencia pedagógica reconstruida, tomando en cuenta algunas categorías provenientes del modelo de concreción curricular de Coll (1994), así como de los estudios del discurso, la psicología social y la etnografía de la comunicación.

Tabla 1
Síntesis de los principios organizadores del dispositivo socio-reflexivo

| Organización, Relación e Ideario^a | Características |
|--|--|
| Turnos de habla | Docente no inicia formalmente la clase. Se comparte la capacidad de autoseleccionarse para hablar. Se propone un nuevo contrato de habla. |
| Géneros comunicativos y formas de organización del discurso | Incorpora géneros narrativos y experienciales como base para la argumentación. Diálogo entre pares y con el docente. Exposición y argumentación, oral y escrita. |
| Norma de consenso, originalidad o preferencia ^b | No se presupone convergencia en la interpretación y recepción de los textos ni con las posiciones del docente. Espacio para la originalidad y la preferencia, sin perder de vista la argumentación – validación y mostrando la plausibilidad de las propias posturas. Descubrimiento de las propias vivencias y reconocimiento de las diferencias. |
| Expectativas con respecto al estudiante | Que asuma un rol activo en su proceso de aprendizaje. Que proponga y asista a clases con elaboraciones sobre su vivencia en clave psicosocial. Que sea creativo y esté plenamente inmerso y comprometido con el proceso propuesto. |
| Posicionamiento del docente frente al propio rol | Escuchar más que hablar. Permite el ensayo, el “error” y la mejora continua en el proceso de aprendizaje. Muy consciente de lo que no debe decir. Proporciona mediaciones y andamiajes, dando claves interpretativas que sirven de puentes para la elaboración de conceptos complejos. Comparte la propia vivencia en clave interseccional. Sirve de modelo argumentativo y socio-reflexivo. |
| Control sobre tareas y consignas | Dentro del lapso pautado se establece un cronograma general. El estudiante controla su ritmo de trabajo. Se sugieren elaboraciones intermedias, prácticas de escritura con plazos flexibles. |
| Evaluación | Formativa, diaria, informal. Todas las sesiones se autoevalúan. Las calificaciones son propuestas por los propios estudiantes de manera argumentada y se discuten en grupo. |
| Contenidos programáticos | Ideario interdisciplinar, Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades, referencia a productos culturales. |
| Relación con los pares | Grupos pequeños y medianos. Alto compromiso y “ <i>engagement</i> ”. Acompañamiento y continuación del proceso fuera del aula. La relación permanece activa al terminar el ciclo formativo. Conformación de una comunidad crítica informal. |
| Relación con la vivencia en el aula de clases y con la materia | Se tematiza en cada clase. Se pide explícitamente que se hable de ello y se valora al final del proceso de forma individual y colectiva. |
| Relación con el contexto | Demanda concreta de vinculación explícita con el contexto actual, micro, meso y macrosocial. Se reconoce la heterogeneidad y singularidad de las configuraciones sin perder de vista conexiones con el sistema-mundo. |
| Cambios de posicionamiento | Se producen movilizaciones identitarias y emocionales. Cambia la autovaloración y las posiciones de sujetos asumidas. Desestabilización identitaria, se cuestiona la naturalización de las posiciones auto y heteroatribuidas. |

Nota. ^a Coll (1994).^b Moscovici et al. (1991).

6. Algunas consideraciones finales

VG entrevista:

Puede que estemos acompañando a estas minorías a que descubran y se apropien de su voz. Mira, puede ser el caso, no sé, del feminismo, del racismo, o sea, porque trabajamos con las minorías. No es que seamos los únicos que lo hacen, pero podemos trabajar con las minorías. Entonces, tenemos eso allí y siempre buscamos cómo. Siento que tenemos unos valores así, como de comprensión, de no imponer cosas, muy de escuchar al otro. Y bueno, como de libertad también, de alguna manera, porque buscamos que las personas, no es que les enseñemos, sino que posibilitamos a que las personas puedan comprender mejor su realidad y puedan tomar decisiones que los ayuden a estar mejor.

Este ensayo pedagógico puede servir como punto de apoyatura para repensar el qué y el cómo de los procesos formativos de las universidades venezolanas y su papel público en el reconocimiento y diálogo con sujetos sociales y políticos que habitan mundos de vida profundamente desiguales. Sin embargo, la propuesta presentada es insuficiente por su alcance y escala, como lo es cualquier actividad formativa que se lleve a cabo en un aula de clases sin establecer redes, vínculos y conexiones que perturben los principios de dominación imperantes en una sociedad.

La experiencia en el espacio socio-reflexivo interpela a nivel del contenido, de la organización y de las relaciones, el contrato de habla habitual que se producen en el aula de clase. Esto puede resultar desconcertante, incómodo y abrumador para estudiantes poco acostumbrados —por su experiencia académica y capitales culturales— a expresar y ejercer su propia voz. Por otra parte, solamente quienes culminan el proceso entienden el sentido de ciertas prácticas, que por su novedad pueden ser vistas como que exceden “lo que debe ser una clase”.

El docente-facilitador asume un riesgo interactivo que implica la construcción de un espacio seguro y de confianza que requiere tiempo e implicación para habituarse. La movilización de procesos sociopersonales debe atenderse por si existen necesidades de atención individual que deban derivarse a otras instancias de soporte.

A pesar de que el acompañamiento del proceso es continuo, mucha de la resignificación y valoración del mismo ocurre de forma retrospectiva y fuera del aula, en el tiempo de la realización del trabajo final de grado, en las experiencias laborales o en otras experiencias y vivencias sobre las propias asunciones identitarias.

Por otra parte, los/las estudiantes perciben un desbalance entre las capacidades de investigación y diagnóstico frente a las posibilidades de producir transformaciones sociales. La reflexión constante sobre las implicaciones de las prácticas psicológicas e institucionales se ven sobrepasadas por las dificultades cotidianas del contexto venezolano, lo que lleva algunos a manifestar el deseo de cambiar de ámbito profesional, para no incurrir en contradicciones. En ciertos contextos laborales, los/las participantes reportan que la reflexividad es percibida como incómoda y moviliza imágenes estereotipadas sobre su formación psicosocial, la cual es percibida como academicista e hipercrítica.

En general, la experiencia se valora positivamente, expresando que sería deseable ampliar este tipo de formación socio-reflexiva al resto de las pre-especializaciones en Psicología. Sin embargo, no se ignoran los efectos de deseabilidad social que pueden incidir en sus valoraciones positivas frente al docente-investigador que las documenta.

El dispositivo socio-reflexivo se queda a medio camino entre la reflexividad personal y la de segundo orden. Esta última interpela las violencias culturales y simbólicas que producen iniciativas diversas de educación para la paz como campo de intervención social (Kester & Cremin, 2017). En este sentido, considero importante problematizar en investigaciones futuras el impacto social de las agencias educativas en la producción de sujetos sociales y políticos, así como las prácticas de (no)reconocimiento y (des)legitimación de realidades emergentes que se promueven en la formación universitaria. Finalmente, desde una perspectiva de responsabilidad social universitaria (Valleys, 2016) debemos analizar críticamente las funciones que cumple el campo académico en la captura, orientación y complejización de la agenda de problemas sociales de un país, en los diferentes públicos y contrapúblicos (Fraser, 1993) que hacen vida en una sociedad en conflicto.

En Venezuela, la ausencia de recursos para programas de investigación en las universidades públicas debilita la formación continua de los/las egresados/as y aleja la posibilidad de incidir en la transformación y superación de las nuevas desigualdades que han emergido. Esto deja un vacío a la hora de enriquecer y complejizar la agenda de los problemas sociales, políticos, económicos e institucionales. Así las cosas, el diálogo interdisciplinar y la necesidad de fortalecer las capacidades individuales, colectivas e institucionales para investigar y transformar realidades conflictivas —promoviendo derechos, participación democrática y justicia— sigue siendo una tarea pendiente.

Referencias

- Antillano, A. (2015). Cuando los presos mandan: control informal dentro de la cárcel venezolana. *Espacio Abierto*, 24(4), 16-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/122/12243813002.pdf>
- Antillano, A., Arias, E. D., & Zubillaga, V. (2020). Violence and territorial order in Caracas, Venezuela. *Political Geography*, 82, 102221.
<https://doi.org/10.1016/J.POLGEO.2020.102221>
- Antillano, A., Sánchez, F., Ortiz, L., & Zubillaga, V. (2021). Reconfiguraciones de las prácticas ilícitas y los grupos armados en la frontera San Antonio/Ureña-Cúcuta. En F. Sánchez, V. Zubillaga, & M. Llorens (Eds.), *La muerte nuestra de cada día* (1.ª ed., pp. 257-286). Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.2307/j.ctv282jfpk.13>
- Bajaj, M. (2015). 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166.

- Bajaj, M. (2019). Conceptualizing transformative agency in education for peace, human rights, and social justice. *International Journal of Human Rights Education*, 2(1).
<https://repository.usfca.edu/ijhre/vol2/iss1/13>
- Bencomo, T., & Alvarado, D. (2022). ¿Trabajo voluntario o trabajo remunerado? El caso de los docentes universitarios venezolanos. *Revista de Propuestas Educativas*, 4(7), 84–103.
<https://doi.org/10.33996/PROPUESTAS.V4I7.779>
- Bensaid, D. (2006). *Clases, plebes y multitudes*. Palinodia.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berstein, R. (1988). *Beyond Objectivism and Relativism: Science Hermeneutics, and Praxis*. University of Pennsylvania Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Siglo XXI.
- Burawoy, M. (2005). Por una sociología pública. *Política y Sociedad*, 42(1), 197-225.
- Butler, J. (2007). *El Género en disputa*. Paidós.
- Butler, J. (2015). *Mecanismos psíquicos de poder. Teorías sobre la sujeción*. (5.ª ed.). Ediciones Cátedra Universidad de Valencia.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/59447>
- Coronil, F. (2016). *El Estado mágico: naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela*. Editorial Alfa.
- Cremin, H. (2018). An autoethnography of a peace educator: Deepening reflections on research, practice and the field. *Emotion, Space and Society*, 28, 1-8.
<https://doi.org/10.1016/J.EMOSPA.2018.05.001>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1279.
- Davidson, D. (2001). *Subjective, Intersubjective, Objective*. Claredon Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre Textos. Volume 17 Number 1 (2023): 20-46

- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Pearson Educations Limited.
- Feltran, G. (2020). *Entangled city : Crime as urban fabric in São Paulo*. Manchester University Press.
- Feltran, G., Appadurai, A., Costa, S., Heil, T., Baldría, F., Gomes, N. L., Gutiérrez Rodríguez, E., Manzi, M., Wade, P., Briones, C., Segura, R., Reis, J. J., & Rojas Scheffer, R. (2022). Convivialidad marginal. En *Convivialidad y desigualdad* (pp. 523-566). CLACSO. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv2v88c0m.16>
- Fernández Shaw, J. L., & Chacón, A. (2013). Muerte por armas de fuego. La violencia no es inevitable. *Revista SIC*, 758, 337–347.
- Fernández-Shaw, J. L. (2021). Rutas metodológicas para su abordaje cuantitativo. En V. Zubillaga, M. Llorens, & F. Sánchez (Eds.), *La muerte nuestra de cada día* (1.ª ed., pp. 339-378). Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.2307/j.ctv282jfpk.16>
- Ferreira, M. A., & Richmond, O. P. (2021). Blockages to peace formation in Latin America: The role of criminal governance. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 15(2), 161-180. <https://doi.org/10.1080/17502977.2021.1878337>
- Foradada, M., Sara, V., & Ruiz, L. (2023). El relato autobiográfico como método docente feminista. *Educación*, 59(1), 83-97. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1581>
- Fraser, N. (1993). Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. *Debate Feminista*, 7, 23-58.
- Fuenmayor Toro, L. (2020). Deterioro de la universidad venezolana en los últimos 15 años. *Universidades*, 71(83), 31-51. <https://doi.org/10.36888/UDUAL.UNIVERSIDADES.2020.83.75>
- González, S. R. (2022). Alternativa pedagógica desde el sur: diálogo entre Paulo Freire, Frantz Fanon y Boaventura de Sousa Santos. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-16. <https://doi.org/10.19137/PRAXISEUCATIVA-2022-260>
- Grasa, R. (2016). Nuevas miradas sobre la seguridad y la delincuencia transnacional. *Nueva Sociedad*, 50-63. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1.TC_Grasa_263.pdf
- Grasa, R. (2018). La construcción de la paz como agenda de investigación-acción multipropósito: construcción de paz estratégica y transformación de conflictos. *Revista de Cultura de Paz*, 2, 9-23. <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/28/21>
- Guzmán Martínez, G., Pujal i Llombart, M., Mora Malo, E., & García Dauder, D. (2021). Antecedentes feministas de los grupos de apoyo mutuo en el movimiento loco: un análisis histórico-crítico. *Salud Colectiva*, 17, 1–16. <https://doi.org/10.18294/sc.2021.3274>

- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. La investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Hopenhayn, M. (2006). La juventud latinoamericana en sus tensiones y sus violencias. En J. Moros (Ed.), *Juventudes violencia y exclusión: desafíos para las políticas públicas*. Magna Terra Editores.
- Jenkins, T. (2019). Reardon's edu-learner praxis: Educating for political efficacy and social transformation. En D. Snauwaert (Ed.), *Exploring Betty A. Reardon's Perspective on Peace Education: Looking Back, Looking Forward* (pp. 199-205). Springer.
- Jenkins, T. (2022). Critical comprehensive peace education: Finding a pedagogical nexus for personal, structural, and cultural change. *The Palgrave Handbook on Critical Theories of Education*, 393-411. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86343-2_22
- Jiménez-Domínguez, B. (2009). Ignacio Martín-Baró's social psychology of liberation: Situated knowledge and critical commitment against objectivism. *Psychology of Liberation*, 37-50. https://doi.org/10.1007/978-0-387-85784-8_2
- Kessler, G., & Espinoza, V. (2003). Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires. En *Santiago de Chile: CEPAL.[Links]*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6038>
- Kester, K. (2019). Whiteness, patriarchy, and peacebuilding in UN higher education: some theoretical and pedagogical implications from one case institution. *Irish Educational Studies*, 38(4), 481-499. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1645722>
- Kester, K., & Cremin, H. (2017). Peace education and peace education research: Toward a concept of poststructural violence and second-order reflexivity. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1415-1427. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1313715>
- Komers, S., & Kester, K. (2018). Poststructural democratic education? Assessing the potentialities of a non-Individualistic, non-Instrumental, «action»-oriented democratic education. *Education as Change*, 22(3), 23 pages. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/3702>
- Krotz, E. (2011). La enseñanza de la antropología «propia» en los programas de estudio en el Sur. Una problemática ideológica y teórica. *Alteridades*, 21(41), 9-19.
- Lederach, J. Paul. (2005). *The moral imagination: the art and soul of building peace*. Oxford University Press.
- Moscovici, S., Mugny, G., & Pérez, J. A. (1991). *La influencia social inconsciente: estudios de psicología social experimental*. Anthropos.

- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología: contra la disciplina*. Catarata.
- Parker, I. (2020). La psicología crítica como psicología histórica-cultural: Las dimensiones políticas y las limitaciones del conocimiento psicológico. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología.*, 15(2), 14-31. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2209-3_3
- Quijano, A. (2002). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Ray, M., & Biswas, C. (2011). A study on ethnography of communication: A discourse analysis with Hymes 'speaking model'. *Journal of Education and Practice*, 2(6), 33-40.
- Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Rorty, R. (1996). ¿Solidaridad u objetividad? En *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I* (pp. 39–56). Paidós.
- Sennet, R. (2008). *La corrosión del carácter*. Anagrama.
- Sepúlveda, C., & Pojomovsky, I. (2021). Carceral order, mediation, and representation: Fiction and ethnography in a Venezuelan prison. *Carceral Communities in Latin America*, 339-355. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61499-7_16
- Shotter, J. (2008). Dialogical realities: The ordinary, the everyday, and other strange new worlds. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 27(2-3), 345-357. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00042>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2007). Interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Psychology*, 53-80.
- Valleys, F. (2016). *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria*. Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Weber, M. (1984). *La acción social: Ensayos metodológicos*. Península.
- Williams, R. N. (1987). Can cognitive psychology offer a meaningful account of meaningful human action?. *The Journal of Mind and Behavior*, 8(2), 209-221.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar*. Akal.
- Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2013). Peace education in the present: dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises. *Journal of Peace Education*, 10(2), 197-214. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.790253>

- Zubillaga, V. (2013). Menos desigualdad, más violencia: la paradoja de Caracas. *Nueva Sociedad*, 243.
- Zubillaga, V., & Hanson, R. (2021). El avance de los operativos militarizados en la era pos-Chávez. En V. Zubillaga, M. Llorens, & F. Sánchez (Eds.), *La muerte nuestra de cada día* (1.ª ed., pp. 229-256). Editorial Universidad del Rosario.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv282jfpk.12>
- Zubillaga, V., Hanson, R., & Antillano, A. (2021). Gangs in the post-Chávez Bolivarian revolution : How mano dura policies and political pacts have organized crime in Venezuela 1. *Routledge International Handbook of Critical Gang Studies*, 473-488.
<https://doi.org/10.4324/9780429462443-39>