



DEVENIRES POSPANDÉMICOS. PROCESOS FORMATIVOS Y VINCULARES IMPULSADOS POR LA INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN UNA TUTORÍA GRUPAL UNIVERSITARIA

Negrete Arteaga Teresa de Jesús

Universidad Pedagógica Nacional. Sede Ajusco
denuevotere@gmail.com

Sandoval Esparza Marcia Patricia

Universidad Pedagógica Nacional. Sede Ajusco
msandovalsparza@gmail.com

Garduño Brito Daniel

Miembro del Proyecto Internacional Investigación-Intervención Educativa México-España-Argentina (MEXESPARG)
dangar006@gmail.com

Área temática: A.8) Procesos de Formación

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores)

Tipo de ponencia: Intervención educativa sustentada en investigación



Resumen

Esta investigación-intervención educativa que compartimos, da cuenta de los ejercicios de indagación, análisis, implicación y despliegue de dispositivos con los que se advierten los procesos de formación subjetiva de jóvenes estudiantes de pedagogía, en los primeros dos semestres de la carrera, en la Universidad Pedagógica Nacional. Es relevante mostrar los procesos grupales producidos como fuerza táctica mediante recursos psicodramáticos que develan vivencias post pandemia y procesos analíticos, desmontando creencias, estructuras fantasmáticas, significaciones imaginarias en un pasaje de cambio en su formación.

Asumimos que la investigación-intervención educativa es una perspectiva analítica y no un método, ni el diseño de técnicas bajo una lógica de investigación convencional o de intervención cognitivo-conductual. Se acopla a la noción de formación de profesionales de educación, pues sostenemos que no hay intervención sin un proceso de formación subjetiva en lo singular inscrita y atravesada por lo grupal.

Los supuestos conceptuales-metodológicos aquí expuestos son entreverados con algunas experiencias de situaciones de indagación efectuadas con los jóvenes y sus demandas.

Palabras clave: investigación-intervención, implicación, formación, procesos subjetivos, dispositivos psicodramáticos

Introducción

Esta investigación-intervención educativa se llevó a cabo con un grupo de estudiantes universitarios durante el primer y segundo semestre de la carrera de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional sede Ajusco en agosto de 2022 a mayo de 2023.

Aquí se exponen los elementos conceptuales y metodológicos de la perspectiva en la que se sitúa la posición epistémico-ontológica de la investigación-intervención educativa que hemos venido desarrollando en el marco del proyecto internacional de Investigación e Intervención educativa comparada México-España-Argentina (MEXESPARG) desde hace catorce años a la fecha.

Desarrollo

Perspectiva de la investigación-intervención educativa

Partimos de las premisas de que la investigación-intervención educativa se configura como una perspectiva analítica que se asienta en un proyecto cuyas trayectorias orientan múltiples indagaciones tanto de la población demandante como de quien asume coordinarlo. Esta perspectiva despliega condiciones y posibilidades para la escucha creando un clima de confianza con el que lo más íntimo del sujeto, pueda ser acogido éticamente para ponerlo en análisis. Este modo de proceder sitúa a quien interviene y quien es intervenido en un ejercicio de indagación y observación sobre las afectación de eso que nos pasa con el decir y hacer del otro. De aquí que se trata de un acto ético-político (León, 2005) que trasciende al no quedarse sólo en el develamiento sino que se transita hacia la decisión, la cual es constitutiva de procesos de formación subjetiva.

Desde nuestro punto de vista la temporalidad de la investigación-intervención educativa no es cronológica porque los procesos de formación subjetiva que se develan, se producen, se derivan, se dislocan, se transforman o bien, se resisten, operan en un tiempo de simultaneidad y con diferentes direccionalidades, relaciones y articulaciones entre sí, produciendo lo que Deleuze denomina **rizomas** (1994) o lo que en el análisis institucional reconocemos como **dinámicas psíquico-sociales** (Fernández, 2007).

Por lo expuesto anteriormente, los proyectos desde esta perspectiva encadenan dispositivos con los que se moviliza la investigación y la intervención educativa, ambas en simultaneidad; de ahí que no son un protocolo de investigación con el que se cosifica una temática y tampoco un método de aplicación de laboratorio o de experimento sobre algo diseñado hipotéticamente de manera previa. Es por ello que desde esta perspectiva, la evaluación no es un componente del proyecto, en virtud de que no tiene un referente previo y su intención no es formular un juicio.

Los dispositivos en la investigación-intervención educativa se van construyendo tomando como punto de partida el hacer ver y hacer hablar a los sujetos de sus atravesamientos simbólicos e imaginarios que les constituyen mediante situaciones lúdicas, de interrogación, de ejercicios proyectivos, o consignas psicodramáticas, así como con recursos vinculados al arte y a la libre expresión. Es todo aquello que surge desde estos puntos de partida al decir y al hacer, en los silencios, que dan cuenta de un sentir-pensar del sujeto singular y su inserción en lo colectivo. Aquí se advierten los juegos y el haz de relaciones del saber, poder y subjetividad (Deleuze, 1989), que han constituido a los sujetos en su implicación en la biografía y la historias con las que se expresa la vida cotidiana de quien interviene y es intervenido.

Quien se forma bajo esta perspectiva emprende caminos que van de lo vivencial *in situ*, con el otro, que evocan un pasado en el presente (Remedi, 2014) nutriendo la posibilidad de la enunciación de un relato de vida. Al enunciar se proyectan efectos de resonancias entre los relatos y las afectaciones en el cuerpo que habla y siente, con los que se tejen los emergentes a pensar en colectivo y sus derivas en la historia propia de cada uno.

De esta forma los relatos biográficos signan una impronta al ser marcas y huellas de lo vivido que son evocados por los dispositivos, y que nos muestran ciertas producciones y mecanismos que dan pistas sobre los referentes simbólicos construidos y la dinámica psíquica puesta en juego frente a las exigencias de la vida cotidiana. De esta forma se sitúan los procesos analíticos de elaboración subjetiva, lo que se diferencia radicalmente de la idea del relato biográfico como recuento de vivencias sedimentando anécdotas y no transitando al análisis. La elaboración subjetiva de los sujetos va explorando, analizando y sosteniendo procesos de cambio y permanencia de sentidos en su propia decisión desde la enunciación en el hablar y decir qué les pasa, qué sienten, qué piensan, qué les atraviesa en un movimiento propio, inédito, singular que va cobrando resonancia con el decir de otros y testimoniando su ser y su estar, para armar y desarmar los relatos inscriptos en el cuerpo y en la psique.

Puntos de partida: demanda y temas emergentes

El punto de partida de la experiencia que aquí compartimos sucedió al momento en que cinco estudiantes de 1er semestre de la licenciatura de pedagogía de nuestra universidad nos solicitan un espacio de encuentro, ellos querían hablar de lo que les pasaba al entablar una relación de amistad entre ellos, las vivencias de alteraciones en su entorno familiar durante y posterior a la pandemia y la exigencia académica recién incorporados a la presencialidad y a un entorno universitario. Cabe hacer notar que el bachillerato, prácticamente lo habían realizado en línea desde su ambiente familiar.

De forma inmediata abrimos un espacio para dialogar con ellos y que cada uno expresara su deseo de sostener un proceso grupal y singular coordinado por dos académicas y dos tutores pares. Las sesiones serían acordadas en el grupo en la temporalidad que se fuera valorando y diciendo, desde lo que acontece en cada sesión.

Cada encuentro tuvo un desarrollo propio, de acuerdo con lo que emergió desde las situaciones de indagación que se inducían de forma lúdica, psicodramática y de análisis colectivo. Estuvo puesto como escenario inmediato la incertidumbre, aflorando así la travesía de cada quien sus temores, angustias, resistencias y elementos fantasmáticos desde la percepción de sí mismo, frente a la inmediatez de responder a las circunstancias de su vivir.

Los encuentros se constituyeron en espacios para posibilitar la expresión de cada joven, lo que les fue llevando hacia dimensionar sus saberes sobre sí mismos y de los otros. Desde la perspectiva de la investigación-intervención educativa, a la producción de estos espacios los hemos denominado espacios intersticiales. El intersticio adquiere espacialidad cuando se pone en práctica los modos de crear encuentros con el otro, donde se suscita la escucha mutua que discierne el decir del otro, el sentir, el disentir, la confrontación, el diferendo, el acuerdo. Es la práctica que configura el “soportar la implicación de los sujetos en la grupalidad”.

Las expresiones detonadoras en cada encuentro tomaron lugar como interrogantes que en lo aparente pudieron inicialmente concebirse sin importancia; posteriormente tomaron gran relevancia al mirarse con detenimiento y cuidado, en el hacer una disección, establecer enlaces y asociaciones con las que se palpaban las fuentes de sufrimiento que, al poner en palabra o en representaciones de orden simbólico desde los cuerpos que hablan, tomaron significado y resignificación para desplegar diversas maneras de abordaje y ordenamiento, vivenciando la afirmación de su franqueza y sus posibilidades de invención hacia otro modo de actuar. Esta producción dista de la práctica cultural que promueve el ser “políticamente correcto” en el decir y en la pauta de comportamiento que en muchos de los casos se torna hacia un encubrimiento moral.

Lo tensionado por los atascos de las interacciones transferenciales, refiere Ana María Fernández (2013), se despliegan en estos reacomodos de forma tal que puede advertirse expresiones gestuales y corporales aligeradas, posibilitando la porosidad de la percepción del decir del otro. Aquí cobra relevancia la noción de lo diferente como otredad. Aquello que pudiera darse por sentido es interpelado para dar cabida a que se trabaje en fino qué es lo que hace la diferencia y de ahí lo que se dispone para estar con el otro y sostener, al mismo tiempo, la posibilidad de su coexistencia. De ahí que en nuestra perspectiva de trabajo, no basta con advertir lo diferenciado sino analizar las implicaciones que conlleva, pues como bien lo señala Emma León (2005, p.37) no es suficiente el:

reconocer que hay diferencias entre realidades, personas, y estilos de vida, ya que también ha funcionado como una justificación para el ejercicio de poder de todos aquellos que, apoyándose en sus propias necesidades, requieren de hacer separaciones y distinciones para el manejo de fines deplorables como sería, sin ir más lejos, la reafirmación, reproducción y expansionismo de la propia identidad.

El abordaje consiste entonces en asumir lo conflictual y tensionante como elemento constitutivo en un juego de alteridades múltiples con las que el sujeto formula su singularidad, en un

ejercicio inacabado, de un trabajo y esfuerzo psíquico con anclaje en lo social que deviene en la construcción de sentidos para y en la vida.

Cuerpos abatidos, temáticas estresantes, aflicciones emocionales, pulsión de muerte, desamor, desilusiones familiares, formas de relación con actos de crueldad expresados desde el goce, uso y manipulación de redes sociales, enfermedad previa potenciada por COVID, ansiedad, depresión, déficit de atención, autismo, existenciarios sexuales y sus interrogantes, condición de género, fueron los emergentes que atraviesan el decir, hacer y la vivencia cotidiana de estos jóvenes que en mucho se asocian con los malestares de la vida contemporánea.

Jóvenes que en la etapa pandémica estuvieron encerrados en sí mismos, sin un ejercicio de escucha, solo de repetición, que al enfrentarse a esta “nueva normalidad” se vieron en la exigencia de interactuar con el otro. Un ejercicio social que en estos tiempos se ve oxidado entre los jóvenes y sus nuevos escenarios de interacción; en palabras de un miembro de este grupo: “Es que quiero hacer amigos, pero no sé cómo hacerlo”.

Las situaciones de indagación con el grupo fueron tomando fuerza para develar las formas de relacionarse entre sí, los modos de establecer pactos, contratos y figuraciones subjetivas e impulsar la potencia creativa que singulariza a cada integrante y del colectivo. Este accionar movilizó el que fueran encarando lo cotidiano y sus actuaciones de *plusconformidad* (Fernández, 2013) consigo mismos y entre ellos, visibilizando así los emergentes de una fuerza instituyente.

Estas vivencias de un reconocimiento de uno mismo y del otro fueron trazando caminos hacia armar grupalidad: “significaciones imaginarias grupales, por ejemplo, las ilusiones, mitos y utopías de un grupo, operan como cristalizaciones, constituyendo el camino obligado por donde los flujos productivos del grupo transitan a la construcción de su historia” (Fernandez, 1986, p. 144). Este ir haciendo grupalidad es un ejercicio crucial para la investigación-intervención educativa, pues opera como dispositivo táctico de escucha y otredad. Exige de una práctica ética, que sostiene el hacer de la investigación-intervención en una mirada crítica para evitar que lo colectivo se instaure como recurso de manipulación y sugestión, y si opere como dispositivo analítico.



¿Me pregunto por mi deseo?

Constituyen parte del análisis un trabajar con el cuerpo, que opera como superficie de inscripción discursiva y en el que se expresan, por tanto, síntomas y afectaciones atravesadas por elementos bio-políticos de orden psíquico-social traducidos en múltiples malestares, enfrentándose con las formas en que se han tipificado como patologías de nuestra contemporaneidad, y que hegemonizan el decir de los jóvenes sobre sí mismos, desde las prácticas cognitivo conductuales y de la psiquiatría hegemónica, que lejos de desplazar los malestares, los refuerzan.

Procesos formativos propiciados en el despliegue de las situaciones de indagación (currículum vivido)

Los dispositivos armados en situaciones de indagación devinieron del decir y sentir del grupo, en lo singular y en lo grupal. Partió de la demanda expresa de sus deseos por constituirse en grupalidad como aspiración en el recién tránsito de su vida académica universitaria. En este punto de partida cobra relevancia la expresión de la pregunta por el deseo singular y el colectivo: ¿quién soy y qué espero en este camino que inicia? ¿hacia dónde me dirijo? ¿por dónde transitar? ¿con qué y con quiénes me acompaño? Interrogantes que nutren el contenido del currículum vivido.

Las situaciones de indagación se activan con recursos psicodramáticos (Moreno, 2003). Se indaga interviniendo y se interviene indagando. Por quien coordina, se hace patente la observación cuidadosa y puntual, siguiendo el pulso del acontecer en cada encuentro, haciendo archivo de las marcas y las huellas mediante el registro analítico posterior a su encuentro. Por cuestión de

espacio aquí comentaremos sobre este modo de proceder táctico y estratégico de algunos de los recursos psicodramáticos que operaron en las situaciones de indagación - intervención con el grupo.

– Encuentro y expresión con esculturas flotantes

Ante la consigna de realizar la construcción de esculturas con el cuerpo o con algún objeto externo al cuerpo (listones en este caso), se desencadena la intención de múltiples posibilidades proyectivas que operan bajo dos principios importantes propuestos por Jacob Levy Moreno (2013), creador del psicodrama: la creatividad y la espontaneidad. La escultura representó un sentimiento o pensamiento. Dió cuerpo, sonido y simbolismo a la escultura en la expresión de un acto creativo y espontáneo, que generalmente no se dice con palabras o quizá con tan sólo una, dos o tres palabras expresadas por quien relata.

La idea fue expresar en el aquí y en el ahora, así como construir en el espacio sin uso del suelo, otorgando un mayor nivel de dificultad. El decir previo a la creación de la escultura lleva a la vivencia evocada y a la experiencia “hablante”.

Las esculturas flotantes fueron el primer paso para reconocer el cuerpo, el hacer y ponerlo en movimiento en un espacio áulico y dar estructura con los elementos que se podían encontrar: sillas, lámparas, cortinas, pizarrones, marcos de ventanas. Fue una proyección de su mirada subjetiva sobre ellos mismos y cómo fueron portando su cuerpo. Los jóvenes hablaron de su rigidez y deseo de control para expresar, sintiendo dificultad al principio para hacerlo y llevando a cabo varios intentos. Al ir sorteando estas dificultades, pudieron transitar al descubrimiento de su creación dando tiempo a la experiencia que resultó jubilosa, suspendiendo la noción de la inmediatez y la satisfacción que conlleva. Ellos pudieron visibilizar sus anudamientos, los de los otros y las tácticas emprendidas para desanudar y compartir la experiencia. Las esculturas y su proceso de construcción fueron significaciones imaginarias del grupo que operaron a lo largo de la investigación-intervención educativa. He aquí cómo un elemento táctico se torna estrategia para la configuración grupal.



*¿Somos lo que sentimos o somos lo que pensamos?
¿Primero pienso y luego lo siento o primero lo siento y luego lo pienso?*

Son las preguntas con las que abrió otro encuentro del grupo respecto de su sentir-pensar. Inicialmente perciben dos elementos opuestos desde su decir bajo la creencia de si primero piensan, entonces son personas racionales y, si primero sienten, son personas pasionales. La investigación-intervención educativa pone en perspectiva la no separación de una y otra, en virtud que ambas constituyen fuentes de saber; al sostener que el pensamiento transita a la palabra y ésta expresa el sentir. El reconocimiento por parte del grupo de su propio sentir-pensar fue un punto de partida táctico para romper las creencias de esa supuesta división, a la vez que aperturó el espacio de análisis grupal para hablar de lo relevante de su sentir para develar aquello que les pasa, pulsando y haciendo patente su propia dinámica.



¿Qué tomó del otro y en qué me diferenció?

En el clima de confianza que se instauró en el grupo, desde el lugar del legítimo derecho de expresar su sentir-pensar, ineludiblemente que se hicieron patentes dimensiones de lo polimorfo y perverso, elementos constitutivos de la dinámica psico-social. Lejana a la idea de que todo grupo requiere de funcionar armónica e idealmente, estas experiencias de formación singulares, colectivas enfatizadas por la producción de subjetividad en los jóvenes, son en la que opera la investigación-intervención educativa.

Como alusión de lo anterior, ante la demanda del grupo de estudiantes hacia nosotros para emprender un proceso de “tutoría acompañada con la investigación-intervención educativa”, se expresó la urgencia de “hablar” en torno a las múltiples implicaciones de cada uno, en sus expresiones de ser malas personas o actos de crueldad. Estas inquietudes fueron tratadas en varios encuentros, pero en particular, se hizo más agudo con un integrante quien, haciéndose pasar por mujer en la red social del grupo (WhatsApp), efectuó un acto de crueldad que fisuró la confianza depositada en su persona, apareciendo con un perfil ficticio en un rol de cambio de género él/ella de manera indefinida a la vez que desconocida, pues con ese rol y el perfil no fue identificada como parte del grupo extenso. En este proceso destaca el hallazgo de haberlo descubierto por parte de ellos sin informarle de la usurpación del rol, mostrada como un “mito”, hasta posterior al análisis de esos acontecimientos en su propia genealogía en cada uno de ellos y en el colectivo, momento en que deciden confrontar/carear en un encuentro exprofeso para ello, interpelando el acto ético entre sí, donde él/ella asume su acto de crueldad y se decide su expulsión.,

– Inversión de roles. Mi cojín y yo.

El objeto intermediario operó para indagar las significaciones imaginarias como fuente de sufrimiento de lo vivido, y en mancuerna con la inversión de roles, se produjo el ejercicio analítico y proyectivo expresando su investidura en el juego de “ese que digo yo que no soy yo, pero que lo llevo conmigo y al que no dejo hablar, ni me deja hablar” (Bermúdez, 1997, p. 27). De esa manera se representó el dilema o conflicto de situaciones específicas vividas en la pandemia y de su inserción en la universidad y del sueño compartido con el grupo como continente. Se trató de la expresión espontánea y creativa que posibilitó hablar del dolor de la pérdida de un ser querido, de la angustia ante la amenaza de muerte, del desamor y del amor.

Foucault al respecto señala que “el cambio del umbral de lo visible produce cambios en la relación entre lo visible y lo invisible: esto hizo aparecer bajo la mirada y en el lenguaje...lo que antes no estaba en su dominio” [...] abriendo “el secreto a la percepción de sí mismo produciendo una modificación en la mirada y por la mirada” (Foucault, 2004, p. 160); a la vez que se apertura en cada sujeto participante: el darme cuenta, derivando así un saber construido acerca de lo que me pasa, lo que pienso, lo que siento, dando paso a procesos que escalan a un poder; mi poder al descubrir en mi decir y en mis posibilidades analíticas las distinciones que van forjando reconfiguraciones en mí, por lo dicho, lo analizado y lo apropiado, deviniendo mi proceso de subjetivación.

Conclusiones

Los alcances en los que derivó la formulación de la demanda del grupo, de sostener una tutoría grupal, se hicieron patentes a raíz de incertidumbres, miedos, ansiedades, soledades y desamparo que se movilizó ante la pregunta por el deseo de estar en la universidad, posterior a un tiempo crítico pandémico de dos años. La conflictividad vivida por cada uno se convirtió en el empuje para transitar del enigma a la elucidación, todo ello implicó descubrir que hablar de lo que les pasa, de su senti-pensar, de sus deseos y frustraciones es posible en un ámbito académico universitario, como parte de su formación en lo personal y profesional en el develar, interpretar y construir sentidos.

El lugar desde donde se coloca la investigación-intervención educativa concibe a los jóvenes como constitutivos de un entramado inter e intra subjetivo, de ahí que no se fragmenta su ser entre mente y el cuerpo, o con las fronteras por las denominaciones de lo psicológico, lo orgánico, lo académico y lo psicosocioemocional, bajo premisas prescriptivas de lo normal y lo anormal o referidas a la supuesta salud mental.

Se vivió en esta experiencia la configuración grupal, produciendo en los jóvenes un proceso de identificación apropiativa en la intermediación de lo grupal respecto a lo permitido y lo prohibido de su fuerza pulsional, en el deseo de apropiarse algo del otro pero constituyendo al mismo tiempo un devenir en otro singularmente. A esto, desde nuestra perspectiva lo concebimos como procesos de elaboración formativa, que en palabras de Kaës (2006) es el proceso de transmisión transindividual. He ahí la diferencia sustantiva de pensar la transmisión sólo como un contenido escolar y de disciplinamiento a la secuencia curricular y ordenamiento institucional de las manifestaciones biopolíticas que generalmente los desbordan.

Se trata de volver a pensar lo educativo en la inmanencia de su labor al producir vínculos psicosociales para una convivencia ética de hacerse cargo de sí mismo y del otro.

Referencias

- Castilla del Pino, C., (1972) *Dialéctica de la persona, dialéctica de la situación*, Barcelona, Bolsillo. 229 p.
- Deleuze, G., (1989). "Qué es un dispositivo", en: E. Balbier, G. Deleuze, H.L. Dreyfus, et. al. *Michel Foucault, filósofo*. México: Gedisa, 343 p.
- _____(1994). *Rizoma*. Valencia, España.
- Fernández, A.M., (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos, 311 p.
- Fernández, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises*. Buenos Aires: Nueva Visión, 109 p.
- Foucault, M., (2004) *El nacimiento de la clínica*, Buenos Aires, Siglo XXI. 149 p.

- Kaës, R., Faimberg H., Enríquez M. et. al. (2006). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores, 222 p.
- León, V. E. (2005). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. México: Antropos-CRIM-UNAM. 143 p.
- Moreno, J., (2013) *El psicodrama. Terapia de acción y principios de su práctica*. España. Horme-Paidós. 340 p.
- Remedi, E., (2014). *Memoria e historia institucional. Entender el pasado para aclarar el presente*. Universidades, (61), 4-6.
- Rojas-Bermúdez, J, (1997). *Teoría y técnica psicodramáticas*. Barcelona. Paidós. 510 p.