



WorldShare Books

DIÁLOGOS PARA LA TRANSFORMACIÓN

DESARROLLO DE PROYECTOS E INVESTIGACIÓN GENERATIVA
ORIENTADOS A LA CONSTRUCCIÓN DE FUTUROS EN IBEROAMÉRICA

VOLUMEN 3

EDITORA

DORA FRIED SCHNITMAN

**Red de Trabajo
para Diálogos
Productivos**

A Taos Institute Publication

***Diálogos para la transformación:
desarrollo de proyectos e investigación generativa
orientados a la construcción de futuros
en Iberoamérica – Volumen 3***

*Dialogues for Transformation: Generative projects and future
forming research in Latin America – Volume 3*

Dora Fried Schnitman, editora

Copyright ©2017 Taos Institute Publications/WorldShare Books

© 2017, Sara Victoria Alvarado, Roberto Arístegui, Juan Paulo de Armas Vítores,
Lucía Castelli Navarro, Roberto Corral Ruso, Vania Curi Yazbek,
Ovidio D'Angelo Hernández, Garbiñe Delgado-Raack, Dora Fried Schnitman,
Gerardo Gacharná Ramírez, Omar García Miranda, Ariel Gómez,
Ángela María González Salazar, Jorge Leiva Cabanillas, Vivian López,
Carmen Luz López Miari, Ligia López Moreno, Thelma Margulis,
James Alexander Melenge Escudero, Mónica Morales Murillo, Héctor Fabio Ospina,
María Camila Ospina-Alvarado, Lizzy Palencia Hernández, Heloise Pedroso,
Cecilia Pereira de Almeida Assumpção, Luz Yanira Quintero Giraldo,
Marta dos Reis Marioni, Mario Rodríguez-Mena García, Joyce Rososchansky Markovits,
Jorge Sanhueza R., Sara Santiago-Estrada, Beatriz Elba Schmukler, Rosa Suárez Prieto,
Silvia Vecchi, Christian Weason C., Bárbara Zas Ros

All rights reserved.

All rights reserved. No portion of this publication may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, without permission in writing from the publisher. In all cases, the editors and writers have made efforts to ensure that the text credits are given to appropriate people and organizations. If any infringement has been made, the Taos Institute Publications will be glad, upon receiving notification, to make appropriate acknowledgement in future editions of the book. Inquiries should be addressed to Taos Institute Publications at info@taosinstitute.net or 1-440-338-6733.

Taos Institute Publications
A Division of the Taos Institute
Chagrin Falls, Ohio
USA

E-Book Format Only

ISBN: 978-1-938552-62-5

Taos Institute Publications



The Taos Institute is a nonprofit organization dedicated to the development of social constructionist theory and practice for purposes of world benefit. Constructionist theory and practice locate the source of meaning, value, and action in communicative relations among people. Our major investment is in fostering relational processes that can enhance the welfare of people and the world in which they live. Taos Institute Publications offers contributions to cutting-edge theory and practice in social construction. Our books are designed for scholars, practitioners, students, and the openly curious public. The **Focus Book Series** provides brief introductions and overviews that illuminate theories, concepts, and useful practices. The **Tempo Book Series** is especially dedicated to the general public and to practitioners. The **Books for Professionals Series** provides in-depth works that focus on recent developments in theory and practice. **WorldShare Books** is an online offering of books in PDF format for free download from our website. Our books are particularly relevant to social scientists and to practitioners concerned with individual, family, organizational, community, and societal change.

Kenneth J. Gergen
President, Board of Directors
The Taos Institute

Taos Institute Board of Directors

| | |
|------------------------|------------------|
| Harlene Anderson | Duane Bidwell |
| Celiane Camargo Borges | Mary Gergen |
| Kenneth Gergen | Sheila McNamee |
| Monica Sesma | Sally St. George |
| Dan Wulff | |

WorldShare Books Senior Editors - Kenneth Gergen, Dan Wulff and Mary Gergen

Books for Professional Series Editor - Kenneth Gergen

Taos Institute Tempo Series Editor - Mary Gergen

Focus Book Series Editors - Harlene Anderson

Executive Director - Dawn Dole

For information about the Taos Institute and social constructionism visit:

www.taosinstitute.net

Dora Fried Schnitman, editora

Con la colaboración de

Roberto Arístegui, Roberto Corral, Silvia Crescini,

Vania Curi Yazbek, Jorge Leiva,

María Camila Ospina-Alvarado, Cristina Ravazzola,

Mario Rodríguez-Mena, María Hilda Sánchez Jiménez,

Jorge Sanhueza y Sara Santiago-Estrada

**Diálogos para la transformación
Desarrollo de proyectos e investigación generativa
orientados a la construcción de futuros
en Iberoamérica**

Volumen 3

WorldShare Books - Taos Institute Publications

Producción colectiva del

Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas

2012-2013

Sara Victoria Alvarado, Roberto Arístegui,
Juan Paulo de Armas Vítores, Lucía Castelli Navarro,
Roberto Corral Ruso, Vania Curi Yazbek,
Ovidio D´Angelo Hernández, Garbiñe Delgado-Raack
Dora Fried Schnitman, Gerardo Gacharná Ramírez,
Omar García Miranda, Ariel Gómez,
Ángela María González Salazar, Jorge Leiva Cabanillas,
Vivian López, Carmen Luz López Miari,
Ligia López Moreno, Thelma Margulis,
James Alexander Melenge Escudero, Mónica Morales Murillo
Héctor Fabio Ospina, María Camila Ospina-Alvarado,
Lizzy Palencia Hernández, Heloise Pedroso,
Cecilia Pereira de Almeida Assumpção,
Luz Yanira Quintero Giraldo,
Marta dos Reis Marioni, Mario Rodríguez-Mena García,
Joyce Rososchansky Markovits, Jorge Sanhueza R.,
Sara Santiago-Estrada, Beatriz Elba Schumkler,
Rosa Suárez Prieto, Silvia Vecchi,
Christian Weason C., Bárbara Zas Ros

y colegas en diálogo

**Red de Trabajo
para Diálogos
Productivos**

Índice de contenidos

| | |
|--|-----|
| A modo de introducción | 9 |
| Dora Fried Schnitman | |
| Introducción a los volúmenes 1 y 2 | 11 |
| Dora Fried Schnitman | |
| Escenarios de investigación y transformación en afrontamiento generativo, psicología organizacional y comunidades de aprendizaje: creación de futuros | 16 |
| <i>Afrontamiento generativo como formador de futuros</i> | 17 |
| Dora Fried Schnitman | |
| <i>Las alianzas entre organizaciones sin fines de lucro como escenario de investigación y consultoría dialógica para la psicología organizacional</i> | 43 |
| Sara Santiago-Estrada | |
| <i>Reflexiones de Dora Fried Schnitman y Silvia Crescini</i> | 59 |
| <i>Comunidad de aprendizaje, prácticas dialógicas y formación de competencias: apreciación de una experiencia</i> | 61 |
| Mario Rodríguez-Mena García, Roberto Corral Ruso y Carmen Luz López Miari | |
| <i>Reflexiones de Roberto Arístegui, Jorge Sanhueza y Jorge Leiva</i> | 96 |
| Diferentes prácticas dialógicas en contextos educativos: desarrollo de proyectos e investigaciones | 97 |
| <i>Prácticas dialógicas en la implementación de justicia restaurativa en escuelas públicas brasileñas</i> | 98 |
| Cecília Pereira de Almeida Assumpção, Heloise Pedroso, Joyce Rososchansky Markovits, Marta dos Reis Marioni y Vania Curi Yazbek | |
| <i>Reflexiones de las autoras</i> | 118 |
| <i>Diálogos de las autoras con Rosa Suárez y Gerardo Gacharná</i> | 119 |
| <i>Por los senderos de la cotidianidad estudiantil: reflexión sobre una propuesta y nuestras experiencias</i> | 124 |
| Rosa Suárez y Gerardo Gacharná | |
| <i>Reflexiones de los autores</i> | 134 |
| <i>Diálogos de los autores con Vania Curi Yazbek y Silvia Vecchi</i> | 135 |
| <i>Prácticas dialógicas en diseños reflexivos de capacitación y de práctica de mediadores en la Argentina</i> | 140 |
| Silvia Vecchi | |
| <i>Diálogos de la autora con Gerardo Gacharná y Vania Curi Yazbek</i> | 156 |
| <i>Reflexiones de la autora</i> | 159 |

| | |
|--|-----|
| <i>Re-significación socio-familiar del derecho a la educación de niños y niñas en situación de hospitalización y tratamiento. Una propuesta de co-construcción mediante prácticas dialógicas</i> | 160 |
| Ángela María González Salazar | |
| Transformación de la cultura de género: desarrollo de proyectos e investigaciones | 175 |
| <i>Diálogos reflexivos para la reinterpretación de la cultura de género</i> | 176 |
| Beatriz Elba Schmukler, Lizzy Palencia y Mónica Morales | |
| <i>Reflexiones de María Cristina Ravazzola</i> | 194 |
| <i>Investigación, género y etnicidad: análisis de una historia de empoderamiento</i> | 196 |
| Garbiñe Delgado Raack | |
| <i>Reflexiones de María Cristina Ravazzola</i> | 213 |
| Indagación crítica y propuestas de transformación: de la victimización a las potencias y los derechos en contextos de vulnerabilidad | 214 |
| <i>Reflexiones introductorias de Marilene Grandesso</i> | 215 |
| <i>De la victimización a las potencias: niños y niñas en contexto de conflicto armado en Colombia como agentes activos en la construcción de paz</i> | 218 |
| María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina y Ariel Gómez | |
| <i>Reflexiones de Myriam Salazar Henao, Ligia López Moreno, James Alexander Melengue Escudero, Luz Yanira Quintero Giraldo y María Camila Ospina-Alvarado</i> | 246 |
| <i>Reflexiones introductorias de María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina y Ariel Gómez</i> | 249 |
| <i>Prácticas discursivas sobre violencias y derechos de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad</i> | 251 |
| Myriam Salazar Henao, Ligia López Moreno, James Alexander Melenge Escudero y Luz Yanira Quintero Giraldo | |
| Prácticas dialógicas en los bordes sociales y en dinámicas grupales | 268 |
| <i>Reflexiones introductorias de Nelson Molina Valencia</i> | 269 |
| <i>Pensando en conjunto desde el borde social con una mirada apreciativa: concepción y práctica dialógica en la Comunidad de Aprendizaje de Santiago</i> | 271 |
| Roberto Arístegui, Jorge Sanhueza, Jorge Leiva, Lucía Castelli, Thelma Margulis y Christian Weason | |
| <i>Reflexiones de Valeria Wiedmaier, Gustavo Yuri, Claudio Campos y Marcela Arratia</i> | 300 |

| | |
|--|-----|
| <i>Prácticas indagatorias dialógicas y grupales: experiencias múltiples y compartidas</i> | 302 |
| Ovidio D'Angelo Hernández, Omar García, Bárbara Zas, Juan Pablo de Armas y Vivian López | |
| <i>Diálogos entre Ovidio D'Angelo Hernández, Garbiñe Delgado Raack, Josep Seguí Doltz, Rosario María Fraga Gómez y Elsa Loipa Araujo Pradere, y reflexiones de Sara Santiago Estrada</i> | 335 |
| <i>Acerca de los autores</i> | 342 |

A modo de introducción

Dora Fried Schnitman

Este volumen, el tercero de *Diálogos para la transformación*, cierra la obra. Como los volúmenes anteriores, vincula el desarrollo de proyectos dialógicos para la construcción de mejores prácticas comprometidas con sus contextos de producción, con la construcción de conocimiento y su investigación como formadores de futuro más promisorios. Los capítulos remiten a la presentación de perspectivas y al desarrollo de proyectos en diferentes contextos –aprendizaje, formación profesional, desarrollo de organizaciones y comunidades, vulnerabilidad en conflictos político-sociales, educación, salud, justicia, cultura de género, afrontamiento generativo de conflictos, crisis y cambios; interfases y entramados en los bordes sociales y dinámicas grupales, entre otros–, distribuidos en las siguientes secciones:

Diálogos para la transformación: desarrollo de proyectos e investigación generativa orientados a la construcción de futuros en Iberoamérica – Volumen 3

- Escenarios de investigación y transformación en afrontamiento generativo, psicología organizacional y comunidades de aprendizaje: creación de futuros
- Diferentes prácticas dialógicas en contextos educativos: desarrollo de proyectos e investigaciones
- Transformación de la cultura de género: desarrollo de proyectos e investigaciones
- Indagación crítica y propuestas de transformación: de la victimización a las potencias y los derechos en contextos de vulnerabilidad
- Prácticas dialógicas en los bordes sociales y en dinámicas grupales

Los capítulos se ocupan del diseño de nuevas prácticas dialógicas en diferentes contextos mediante acciones generativas, colaborativas y de indagación crítica. Estos procesos construyen futuros al mismo tiempo que los implementan e investigan.

Los autores proponen un desplazamiento desde el conocimiento de la realidad “tal cual es” hacia el conocimiento como desarrollo de proyectos y acciones transformativas que construyen futuros para poblaciones y contextos específicos; se acompañan de un posicionamiento investigativo que explora el curso de dichos proyectos y acciones. Esta orientación converge con la propuesta de Gergen (2015) sobre la investigación como praxis –como un saber cómo hacer– orientada a la formación de futuros posibles y a un conocimiento en acción –un “saber cómo construirlo”–, más que un conocimiento y una investigación como reflejo de una realidad.

Para llevar adelante estos procesos, el profesional, operador o investigador trabaja en comunidad con el/os otro/s, incluyéndose dentro del campo relacional conformado por la investigación o el proyecto, las personas con quienes trabaja en, con y desde sus relaciones, vínculos y recursividades. La persona del investigador, operador o consultor y sus habilidades también constituyen sus instrumentos. En algunos capítulos se interesa en la construcción del conocimiento y el proceso, en otros en las transformaciones o en los resultados. En cada capítulo se especifica y reconoce el propósito tanto del desarrollo del proyecto como de la investigación en curso. Los propósitos pueden ser generar conocimiento, indagar perspectivas, generar cambios, condiciones para la investigación en acción y su puesta en acto. Esta investigación puede estar orientada a cubrir necesidades de poblaciones específicas y, generar aprendizajes y nuevas prácticas.

Los volúmenes anteriores jerarquizaron el desarrollo de perspectivas, proyectos y prácticas generativas y colaborativas. Desde este volumen invitamos a una relectura de los mismos con la mirada investigativa centrada en la construcción de futuros y la indagación crítica presentes en los capítulos de este tercer volumen. A continuación enumeramos las secciones de los volúmenes precedentes:

Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1 contiene las siguientes secciones:

- Marco teórico: innovaciones en el diseño de procesos de aprendizaje
- Prácticas dialógicas en psicoterapia e intervenciones psicosociales

Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 2 contiene las siguientes secciones:

- De la vulnerabilidad y la victimización a la construcción de recursos, fortalezas y futuros posibles
- Interfases en la práctica y creación de nuevas ecologías sociales
- Interfases de la filosofía y la psicología
- Modelos innovadores en la formación del profesional

Remitimos al lector a la introducción de los volúmenes previos –que incluimos a continuación– en la que presentamos el contexto de producción de esta obra.

Agradezco la valiosa colaboración de Roberto Arístegui, Roberto Corral, Silvia Crescini, Vania Curi Yazbek, Jorge Leiva, María Camila Ospina Alvarado, Cristina Ravazzola, Mario Rodríguez-Mena, María Hilda Sánchez Jiménez, Jorge Sanhueza y Sara Santiago-Estrada, quienes trabajaron en la evaluación editorial de los diferentes capítulos de este tercer volumen. En mi nombre y en el de los autores de los tres volúmenes agradezco a Isabel Temprano por su tarea de corrección y diagramación que facilitó la publicación de la obra. También expreso mi agradecimiento a las personas, grupos e instituciones iberoamericanas que participaron del Diplomado y trabajaron en la producción de este libro.

Referencia bibliográfica

Gergen, K.J. (2015). From mirroring to world-making: Research as future forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45 (3), 287-310.

Introducción a los volúmenes 1 y 2

Dora Fried Schnitman

Antes de presentar los trabajos que dan cuerpo a la presente publicación, y que son fruto de una experiencia de aprendizaje horizontal y dialógica situada en el seno de la Red de Diálogos Productivos, describiré brevemente el contexto de su producción.

La **Red de Trabajo para Diálogos Productivos** es una red de profesionales, teóricos, investigadores, institutos y universidades de más de nueve países, interesados en desarrollar el diálogo como un camino para la transformación social; una red de conocimiento entre personas e instituciones, originalmente co-organizada por la Fundación Interfas y The Taos Institute, a la que luego se sumaron numerosos profesionales e instituciones. Los propósitos de la Red son:

- Favorecer el reconocimiento y la circulación del conocimiento y las prácticas producidos en Iberoamérica.
- Compartir ideas y prácticas desde múltiples procedencias, inscripciones institucionales y países.
- Aportar conocimientos y prácticas aplicados al diseño de políticas públicas.
- Producir diferentes tipos de iniciativas educacionales, redes de conocimiento y prácticas, colaboración académica incluyendo el desarrollo de diplomados, seminarios, talleres, conferencias, encuentros y el dictado de cursos presenciales y on-line.
- Realizar consultorías en los sectores público y privado que compartan esta nueva visión para encarar problemas y conflictos, o promover cambios.
- Colaborar e intercambiar información, así como proveer de soporte mutuo, aportes y sugerencias a los esfuerzos de cada uno de los otros miembros.
- Desarrollar una visibilidad que acreciente la importancia de la diversidad de tipos de diálogos que tienen lugar en las relaciones cotidianas, las organizaciones, las comunidades, la política, la religión, entre otros ámbitos.

Desde el proceso de constitución de la Red en 2007 hasta el presente se han realizado diversas actividades académicas y reuniones de trabajo con participación de sus miembros en nueve países. Uno de los proyectos más significativos fue la creación del **Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas**, cuyos propósitos son:

- Expandir el conocimiento y las prácticas dialógicas de base construccionista social en diferentes países y contextos, incluyendo terapia, desarrollo comunitario y organizacional, diálogo social, convivencia, gestión de conflictos, educación, entre otros.
- Sistematizar cada desarrollo local consolidando un conjunto de prácticas y elaborar un currículo sobre las características idiosincráticas y comunes de las prácticas dialógicas. Si bien estas prácticas se basan en conocimientos previos, desarrollan propósitos, contextos y diseños originales.

La creación del Diplomado abarcó un proceso de trabajo de un año de duración en el que se diseñó un novedoso proceso de aprendizaje compartido, que no se circunscribe al formato tradicional de los centros académicos y universitarios.

Una vez constituido el Diplomado tuvieron lugar diálogos y múltiples interacciones que materializaron el diseño elaborado de modo que cada persona o grupo participante propuso el proyecto sobre el que trabajaría. El diseño del Diplomado promovió diferentes espacios dialógicos entre los participantes, cada uno con su propio proyecto y su práctica. Parte de este proceso, esbozado en los documentos fundacionales, se presenta en la sección Marco teórico que articula los principios epistemológicos, teóricos y prácticos vinculados al diálogo y al aprendizaje en comunidad.

El Diplomado tiene varias instancias de relación interconectadas para apoyar su trabajo:

- 1) Reuniones online en las que cada participante o grupo presenta su trabajo y elabora sobre las prácticas y perspectivas específicas de su proyecto en diálogo con otros. Las características comunes de cada práctica dialógica se construyen en el proceso.
- 2) Cada participante o grupo comparte sus avances y materiales, así como su nuevo conocimiento y principales ideas sobre prácticas dialógicas.
- 3) Cada participante o grupo continúa su aprendizaje y trabajo localmente avanzando sus proyectos. En este sentido el desarrollo de comunidades de práctica y aprendizaje está apoyado por recursos tecnológicos y articulado por la construcción conjunta de significados, prácticas y valores compartidos en el diálogo.
- 4) Relaciones colaborativas en el seno mismo del Diplomado y la Red que dan lugar a aprendizaje, actividades docentes y colaboraciones efectivas entre proyectos.

Hasta la fecha se han desarrollado dos versiones del Diplomado:

– 2012-2013 Diálogos para la transformación: experiencias en Iberoamérica. En el marco del acuerdo de cooperación Universidad Adolfo Ibáñez - The Taos Institute - Fundación Interfas.

– 2014-2015 Visiones contemporáneas del aprendizaje y el diálogo en diversos contextos. Certifican: Red de Trabajo para Diálogos Productivos, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y Universidad de Manizales, Fundación Interfas, Instituto Kanankil, The Taos Institute, Escuela de Psicología - Universidad Adolfo Ibáñez. Cooperan: Interfasi, Mediativa, Programas PIAFF, Umans en Red y otras.

Esta obra, que consta de dos volúmenes, incluye parte de los artículos que dan cuenta de los proyectos realizados en la primera versión del Diplomado y algunos artículos invitados de miembros de la Red que se caracterizan por ser contribuciones innovadoras, cumpliendo con uno de los propósitos de la Red orientado a difundir los desarrollos latinoamericanos. Los artículos invitados también siguieron un proceso dialógico. En una segunda obra se presentarán los artículos basados en los otros proyectos llevados a cabo en la primera versión del Diplomado.

La estructura que hoy cristaliza en esta obra está precedida por un proceso en el que cada miembro o grupo participante en el Diplomado recreó de manera muy original y generativa los proyectos o las temáticas de su interés o en las que ya estaba trabajando. El Diplomado fue el contexto de un proceso dialógico de los participantes entre sí y con sus propias producciones mediante diversos círculos de diálogo. Las implicaciones de la construcción social del conocimiento jugaron fuertemente en todo el proceso.

– *Primer círculo de diálogo*: en reuniones quincenales cada participante o grupo presentó su proyecto y recibió comentarios, reflexiones y aportes de la comunidad de aprendizaje.

– *Segundo círculo de diálogo*: los participantes dialogaron con su proyecto.

– *Tercer círculo de diálogo*: el diseño se replicó en la organización de tríadas disciplinarias o interdisciplinarias de trabajo. Los participantes volvieron a dialogar sobre cada una de las producciones de esa tríada, e incorporaron a continuación de éstas las contribuciones de esos intercambios. Con estos materiales se configuró la primera recopilación y pre-publicación a cargo de Jorge A. Sanhueza Rahmer con mi colaboración, titulada *Diálogos para la transformación: experiencias en Iberoamérica*. Producción colectiva del Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas.

– *Cuarto círculo de diálogo*: el trabajo editorial sobre los materiales originales configuró la versión final de los artículos que presentamos en esta obra en dos volúmenes, conservando su estructura dialógica. Algunos artículos incluyen reflexiones de miembros del Diplomado que se agregan a las incluidas en la pre-publicación.

En cada uno de estos círculos de diálogo cada autor estuvo comprometido con comunidades de práctica generando conocimiento para la acción. Este diseño de aprendizaje promueve fuertes lazos afectivos y relacionales de inclusión, intercambios vitales y aprecio recíproco.

Fundamentación epistemológica, teórica y práctica

El Diplomado se articuló sobre cinco ejes:

- Un foco en la utilización de prácticas dialógicas en diferentes contextos.
- Trabajo con el modelo de círculos de diálogo entre participantes, horizontal en reuniones quincenales.
- El diálogo –sustentado en los nuevos paradigmas, el dialogismo y el construccionismo social– como recurso para promover aprendizajes emergentes.
- El desarrollo de prácticas en comunidad, basados en el aprendizaje relacional, y los modelos de aprendizaje y práctica en comunidad.
- Los recursos, las posibilidades y las potencias de las personas y comunidades son visibilizadas por las prácticas que las promueven y desarrollan.

En el proceso de construcción del Diplomado, como así también en su desarrollo, operaron diálogos para crear posibilidades y conversaciones para la acción. De hecho, en la producción de este libro, repetimos un segundo ciclo de creación de posibilidades y conversaciones para la acción, al que sumamos procesos activos de producción, sistematización y circulación de conocimiento que esperamos sean de utilidad para los lectores.

El proceso de aprendizaje en comunidad se gestó por la presencia de todos y cada uno de quienes conformamos esta experiencia. Desde distintos roles y tareas, el Diplomado creó espacios, contextos y procesos de aprendizaje en comunidad. Con este espíritu, este libro da testimonio de la producción del Diplomado como una invitación a que otras comunidades entren en un diálogo de posibilidades, acciones y producciones como el que hemos sostenido, ampliando los horizontes de un saber que nace compartido, dialogado y recreado en la acción y las coordinaciones conjuntas.

Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1 contiene las siguientes secciones:

- Marco teórico: innovaciones en el diseño de procesos de aprendizaje
- Prácticas dialógicas en psicoterapia e intervenciones psicosociales

Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 2 contiene las siguientes secciones:

- De la vulnerabilidad y la victimización a la construcción de recursos, fortalezas y futuros posibles
- Interfases en la práctica y creación de nuevas ecologías sociales
- Interfases de la filosofía y la psicología
- Modelos innovadores en la formación del profesional

Agradezco la valiosa colaboración de Jorge A. Sanhueza Rahmer quien recopiló y realizó un primer ordenamiento de las versiones iniciales de los trabajos realizados por los participantes. También expreso mi agradecimiento a las personas, grupos e instituciones iberoamericanas que participaron del Diplomado y trabajaron en la producción de este libro.

*Escenarios de investigación y transformación
en psicología organizacional, comunidades
de aprendizaje y afrontamiento generativo:
creación de futuros*

Afrontamiento generativo como formador de futuros

Dora Fried Schnitman

Afrontamiento, matriz generativa y ecología social

Este capítulo entiende el *afrontamiento generativo* como un nuevo paradigma relacional, y como una transformación cultural orientada a promover un abordaje productivo de situaciones problemáticas –conflictos, crisis– y situaciones novedosas –desafíos y cambios– que requieren transformaciones significativas en el desarrollo personal, relacional, comunitario y organizacional¹.

Afrontar² implica que las personas puedan participar y vincularse creativamente frente a dichas situaciones, utilizar las posibilidades emergentes en el diálogo para abordarlas, encontrar soluciones y construir futuros viables. Habitualmente cuentan con un operador que promueve el proceso y los recursos necesarios para un afrontamiento generativo; encontramos sin embargo otras situaciones en las que los participantes pudieron afrontar sin contar con un operador. Proveeremos de ejemplos de ambos tipos de situaciones en diferentes contextos, analizando dichos procesos.

A un afrontamiento generativo se *llega luego de crear las condiciones necesarias*; esta forma de relacionarse no necesariamente está al inicio del proceso. El operador se posiciona como parte de éste y –cuando está en marcha– promueve coordinaciones, colaboración y conversaciones productivas entre los participantes, que permiten una cogestión responsable y un acuerdo de co-creación de alternativas y consensos para avanzar; crear estas condiciones necesita un proceso de investigación “en” la acción de construir un futuro posible. El afrontamiento generativo y la investigación avanzan conjuntamente.

¹ Algunos tramos de este artículo, en una versión previa, fueron publicados en Fried Schnitman y Rodríguez-Mena García (2012).

² Afrontar, del latín *affrontare*, de *frons, frontis*, frente: poner cara a cara los recursos, los problemas y las posibilidades; hacer frente a un desafío, peligro, crisis, problema o situación incierta o comprometida (Fried Schnitman, 2005, 2011).

El afrontamiento generativo propone una forma de coordinación social que requiere disposición a trabajar con otro/s. Implica que las personas puedan vincularse entre sí, escuchar aquello que cada uno puede aportar, clarificar contextos y propósitos, poner el foco en los temas a resolver, desarrollar matrices de significado compartidas, y diálogos que promuevan la coordinación productiva de acciones.

En el curso de un proceso de afrontamiento generativo los participantes pueden encontrar puntos de encuentro que ellos asuman como propios y, de este modo, visualizar hacia el futuro, una realidad posible y los pasos capaces de conducir a ella. Esos puntos de encuentro operan como hebras de la trama de una matriz generativa compartida que sustentará una forma de relación o de vida diferente para los participantes.

Esta *matriz generativa* compartida estará conformada por supuestos, significados, valores, perspectivas y procedimientos novedosos. Dicha matriz permitirá que las personas involucradas recuperen una inteligibilidad compartida, la capacidad de conexión e innovación, el sentimiento de inclusión –el “nosotros”–, las emociones positivas, así como que consideren posibilidades y futuros alternativos dando lugar a nuevos espacios sociales entre los participantes.

Los *espacios sociales* de afrontamiento son una instancia dialógica de acción coordinada mediante la cual los participantes indagan posibilidades y se reconocen recíprocamente como copartícipes de los diálogos que tienen lugar.

En el afrontamiento generativo prevalece un *proceso de aportación*: cuando las personas aportan a las relaciones, a otros, al mundo, contribuyen a mejorar su entorno y a sí mismos, generando un proceso que denominamos de aportación. Es un proceso participativo, dialógico e inclusivo que promueve acciones sociales y una conciencia contextualmente ampliada. Favorece un entramado social más rico y fluido. No sólo se apoya en la idea de que todos los participantes se beneficien, sino que también se orienta hacia la innovación que aporta recursos y posibilidades inéditas, mediante acciones sociales conjuntas.

Se diferencia del proceso de *apropiación/adjudicación* que considera a las personas como actores aislados. La acción social resulta de una suma de individualidades. El recorte de la realidad y el sentido dominante están dados por aquello que existe para ser obtenido, negociado, adjudicado o acordado a personas específicas, propone una visión individual de los intereses de cada persona y de la acción social.

Los procesos de afrontamiento invitan a la participación de una diversidad de disciplinas y actores sociales. Profesionales u operadores (Fried Schnitman, 2015b) de muy diversas disciplinas pueden facilitar estos procesos y, en ocasiones, las personas mismas pueden promoverlos. La investigación generativa, el conocimiento transdisciplinario, la indagación integradora, el interés en que la situación o problema pueda ser mejorado y cómo hacerlo, remiten a entender el conocimiento y las acciones sociales en la gestión generativa como un proceso y un proyecto transformativo emergente.

Capacidad de afrontamiento generativo

Cuando las personas viven situaciones de conflicto, crisis, desafíos o cambios que deben resolver –pero no encuentran la manera de hacerlo–, les generan incertidumbre. Con frecuencia experimentan desorientación y turbulencias afectivas, que movilizan fuertes emociones –estrés,

estupor, dolor, desconcierto, inculación recíproca– frente a las que necesitan encontrar alternativas viables para no escalarlas.

Estas situaciones se caracterizan por:

- a) una disminución del consenso y la habilidad de las personas para actuar coordinadamente;
- b) dificultades para co-construir significados apoyados en una inteligibilidad compartida.

El impacto de dichas situaciones cuestiona la validez de las relaciones, opaca el sentido de identidad y diluye la trama social. Afecta la calidad de vida de las personas, pone a prueba su capacidad de afrontar los desafíos y requiere que desarrollen habilidades para avanzar más allá de los recursos con los que contaron hasta ese momento.

La *capacidad de afrontamiento* alude precisamente a la recuperación o desarrollo de dichas habilidades, competencias y recursos para favorecer *conversaciones productivas*, y al diseño de los *procedimientos necesarios para desplazarse hacia alternativas y nuevas posibilidades*.

En los procesos de afrontamiento es necesario que los participantes puedan considerar proactivamente la situación y el contexto, crear las condiciones necesarias para seleccionar objetivos, priorizar temas, coordinar rumbos, reconocer emociones positivas y negativas, restituir la confianza, promover conversaciones productivas que puedan crear las posibilidades de un entramado más rico y diverso de recursos y relaciones, y un nosotros que exprese un sentido de pertenencia en nuevas ecologías sociales. El operador está atento y monitorea este proceso.

Creación dialógica: procesos generativos y afrontamiento

El diálogo generativo es un proceso de creación de posibilidades. Denominamos *creación dialógica* a la construcción gradual en el tiempo de algo nuevo mediante el diálogo reflexivo y el aprendizaje conversacional entre personas, grupos humanos, organizaciones o comunidades. En el desarrollo de un proceso de afrontamiento generativo, quienes participan en el diálogo llegan a ver, experimentar, describir, vincularse y posicionarse de una manera diferente.

Este enfoque centrado en los recursos de un proceso generativo considera a la creación de significado, la experiencia y el conocimiento como procesos constructivos en los que los acontecimientos específicos, los actos y episodios novedosos tienen la capacidad potencial de transformar las pautas de relación social desde su interior.

Los episodios con posibilidad de expandir, transferir o crear nuevos significados y prácticas devienen núcleos alternativos que pueden desarrollarse como contextos privilegiados de interpretación y práctica. En esta perspectiva las herramientas³ y recursos

³ Las herramientas y recursos generativos han sido descriptos ampliamente en otros artículos (Fried Schnitman, 2015b, 2016).

generativos se focalizan en cómo se generan tales episodios, qué posibilidades ofrecen y cómo avanzar.

Un posicionamiento investigativo indaga:

- cómo emerge y se consolida lo nuevo para convertirse en un contexto principal de práctica o significado,
- qué coordinaciones discursivas y sociales promueven estos desarrollos,
- qué contextos o condiciones facilitan la emergencia y el sostén de las nuevas posibilidades de significado y acción,
- qué conocimientos o perspectivas se producen y los favorecen,
- qué acciones lo materializan, qué versiones emergentes los representan (Fried Schnitman, 2000a-b; Fried Schnitman y Schnitman, 2000b-c-d).

La *construcción de futuros posibles*, como ingrediente del cambio, conlleva la exploración de procedimientos para acceder a dichos futuros actuando e investigando desde las circunstancias del presente. Las posibilidades construidas en una conversación generativa devienen núcleos de innovación que, una vez creados, pueden actualizarse si están basados en perspectivas y acciones que privilegian alternativas viables, y reorientarse hacia la construcción de realidades novedosas y diferentes.

Diferentes dispositivos generativos expanden las habilidades de los participantes para reconocer sus recursos e innovaciones y ponderar qué resultaría productivo. Este proceso requiere un posicionamiento basado en la coparticipación colaborativa de quienes están involucrados. Es productivo porque los participantes pueden reflexionar acerca de sí mismos, las relaciones, los otros, el proceso y sus resultados, y esto hace una diferencia en sus acciones futuras. Restablece una escena de personas relacionadas como sujetos-agentes que pueden ejercitar su capacidad de aprender e innovar para manejar los diferentes problemas que la vida les presenta, y habilita al operador o profesional para reconocer y colaborar en la facilitación y ponderación de alternativas, y la implementación de las adecuadas.

Interacciones y dispositivos dialógicos en procesos de afrontamiento generativo

En un proceso creativo de este tipo, los dispositivos del diálogo son fundamentales. Se utilizan y exploran, según la singularidad de cada proceso, con diferentes tipos de diálogos:

- diálogos que especifican un contexto,
- diálogos que distinguen nuevas posibilidades entre los que encontramos:
 - = diálogos que reconocen y facilitan dichas posibilidades, es decir diálogos generativos,
 - = diálogos que indagan, investigan o interrogan las nuevas posibilidades,
 - = diálogos que promueven reflexiones y elaboraciones sobre las mismas,

- diálogos que avanzan hacia la implementación de las nuevas posibilidades entre los que incluimos:
 - = diálogos de distinción y organización de recursos y situaciones,
 - = diálogos posibilitadores que crean condiciones para la transformación,
 - = diálogos que favorecen la implementación y puesta en acto,
- diálogos apreciativos y productivos cuando se reconocen y ponderan las transformaciones,
- diálogos mediadores y negociadores cuando resulta necesario promover sintaxis novedosas (Deleuze 1995).

La noción de *dispositivo dialógico* remite al abordaje y a las acciones dialógicas del operador y los participantes en las múltiples conversaciones que tienen lugar en el proceso. El tejido entre diferentes dispositivos dialógicos que promuevan otras maneras de abordar la situación no constituye sólo un modo novedoso de expresión facilitado por el operador; se trata, más bien, de una creación de coordinaciones sociales aptas para organizar significados, relaciones y prácticas productivas. El operador es un participante clave en la construcción de ese tejido.

Quienes participan en cada proceso avanzan conformando una secuencia de diálogos, reflexiones, experiencias y aprendizajes. Las posibilidades emergentes están ensambladas en la organización global del proceso; conforman un entramado donde, unas veces, facilitan el surgimiento de posibilidades, otras, dichas posibilidades promueven la conformación de dispositivos que avanzan el proceso. Según las circunstancias, el operador puede ser un facilitador, un coordinador o un gestor, pero siempre es un atento observador que detecta y promueve dispositivos dialógicos para avanzar el proceso. Los participantes son coautores proactivos.

Una de las primeras implicaciones de esta perspectiva es que permite focalizarse en un proceso orientado hacia el futuro y las posibilidades emergentes –que no existen aún o existen sólo en forma incipiente– que pueden ser creadas y amplificadas expandiendo así la construcción de nuevas alternativas en las relaciones sociales. En un proceso generativo las personas involucradas trabajan simultáneamente en el desarrollo de soluciones y en la construcción de una visión para el futuro; aprenden a aprender sobre sí mismas clarificando sus intereses, sus objetivos y los caminos para alcanzarlos.

Es precisamente en el reconocimiento de los espacios intermedios –entre personas, entre diálogos–, de los enlaces como nuevos territorios, donde se incorporan la creatividad y la apertura de nuevas posibilidades que necesitan ser exploradas, validadas e implementadas cuando resulten adecuadas.

A la manera de un círculo virtuoso entre generatividad, productividad y aprecio, el afrontamiento generativo se focaliza en las posibilidades emergentes y la innovación: aprecia y reconoce las transformaciones y sus implicancias. Los procesos apreciativos recuperan los recursos de las personas mediante el reconocimiento de aquello que los

participantes distinguen como sus mejores experiencias y prácticas, aquello que perciben y valoran como productivo y, a partir de allí, promueven posibilidades, recursos y futuros posibles; es decir devienen generativos (Cooperrider, Whitney y Stavros, 2005; Fried Schnitman, 2015a). Los diálogos productivos ponderan las transformaciones personales y relacionales, y los avances realizados en el curso del proceso.

La transformación de posibilidades en acciones efectivas se construye de manera progresiva, área por área, a medida que se exploran las condiciones de posibilidad y su factibilidad. Reflexionar en acción sobre esta progresión permite identificar un conjunto de saberes novedosos y de saberes sobre saberes.

Saber posicionarse en las relaciones y con los otros es un saber acerca de los espacios sociales, de sí mismo en relación con los otros y viceversa. Encontrar un sentido de dirección, *saber qué* hacer, es tan importante como *saber cómo* hacer cuando las personas necesitan centrarse en acciones específicas para relacionarlas con el contexto y las posibilidades. La capacidad de *saber expresarse* y comprenderse adecuadamente permite dirimir las posibilidades. *Saber de sí en contexto*, se acompaña del *saber emocional* que ofrece un sensor para evitar los trayectos minados y elegir los que ofrecen oportunidades. El *saber relacional* facilita la construcción de lo común frente a las necesidades, más allá de las diferencias. *Saber reconocer recursos, buenos desempeños y potencialidades a futuro*, abre espacios y posibilidades, organiza prioridades y facilita la implementación (Fried Schnitman y Schnitman, 2000a-b). Un operador utiliza y promueve estos saberes.

En un proceso se construyen innovaciones importantes que organizan la posibilidad de nuevas coordinaciones y permiten que los participantes especifiquen qué les resulta adecuado. Es particularmente importante detectar posibilidades para desarrollar matrices compartidas de significado porque proveen de un organizador, un contexto que prefigura cómo entender o actuar, una inteligibilidad, “una visión compartida”, qué es posible y esperable para cada uno y en las acciones conjuntas. Los operadores o profesionales son parte de un andamiaje que sostiene el proceso de transformación; los participantes necesitan adquirir habilidades generativas, de reconocimiento y aprecio por los logros, de creación de condiciones de implementación, de ponderación de la productividad.

Un posicionamiento que trabaja sobre los enlaces, detecta las ligazones posibles, permite aprender a aprender, es un principio central de la actividad constructiva que se apoya en la coordinación de múltiples voces y en la diversidad de los diálogos como visión de las relaciones humanas para conformar el futuro.

Investigación generativa y afrontamiento

En un proceso generativo, los profesionales, operadores y participantes desempeñan roles diferentes a los que tienen en un proceso tradicional; se integran como miembros de un *equipo colaborativo* (Fried Schnitman y Schnitman, 2000b-c) que aprende desde sus propias iniciativas e interacciones. Ese equipo puede incluir otras personas significativas en la vida de los participantes como así también otros profesionales, deviniendo en una

comunidad capaz de explorar las convergencias y divergencias, de utilizar las dificultades, la diversidad y el conflicto para desarrollar recursos y crear posibilidades. En esencia, el equipo se comporta como un *espacio de trabajo* que explora soluciones a los problemas presentes. Los miembros del equipo realizan *investigación ‘en’ acción*, desarrollan nuevos conocimientos a efectos de comprender mejor el espectro de alternativas disponibles y los nuevos recursos que cada uno de ellos aporta para la acción y la transformación. En este proceso, los participantes revisan sus experiencias previas y seleccionan qué les ha resultado útil y qué puede ser “reciclado” o transformado. Éste es un proceso reflexivo en el que todos los participantes consideran qué está sucediendo, cuáles son las oportunidades disponibles, qué procedimiento es adecuado, y qué desea cada uno para sí y para los otros involucrados; en este sentido, desde el presente se construye el futuro.

Los participantes en este tipo de proceso consideran que cada uno de los otros es capaz de generar opciones, aprender nuevas habilidades, seleccionar sus objetivos y avanzar hacia ellos. Así, las personas pueden reconocer, evaluar y modificar las posibilidades de diferentes maneras:

- a) revisar sus respuestas y la selección de alternativas consideradas,
- b) reconocer las innovaciones,
- c) evaluar su adecuación a los contextos,
- d) reconocer las oportunidades que cada una ofrece,
- e) examinar sus opciones conjuntamente y los criterios para seleccionar unas por sobre otras, como también sondear el proceso con que las construyeron y los requerimientos de su implementación.

A través de este proceso reflexivo e investigativo los participantes identifican los propósitos y valores que organizan sus percepciones y acciones y, mediante este aprendizaje, pueden transformarse a sí mismos, a las circunstancias y las posibilidades propias y de los otros.

Condiciones que encuadran un proceso generativo

En un proceso de afrontamiento, el diálogo se inicia a partir de aquello que los participantes refieren como motivo de consulta y sus expectativas para iniciarla; el profesional investiga otras circunstancias que expandan la manera de comprender el problema, se construyen nuevos supuestos, sistemas explicativos y acciones alternativas que conformarán el proceso, el marco y la *plataforma de trabajo* consensuada, desde los cuales participantes y operadores –o profesionales– trabajarán conjuntamente.

Las primeras acciones generativas entre profesionales y consultantes se focalizan en la creación de un contexto que promueva un diálogo y establezca relaciones de confianza para empezar a diseñar una *plataforma de trabajo* que avance desde las situaciones problemáticas referidas por las personas, y devenga en un proyecto de trabajo co-construido entre consultantes y profesionales. No se trata de un plan prefigurado, surge en el trabajo conjunto. La conformación de la plataforma proporciona a los participantes la posibilidad de coordinar propósitos, organizar los dominios del diálogo y un sentido de dirección.

La plataforma necesita incluir los problemas y las expectativas de los consultantes, y la posibilidad de encontrar perspectivas, recursos y soluciones que conformen contextos y respuestas novedosas; este proceso se construye conjuntamente.

El profesional permanece atento e interesado y respeta las propuestas de las personas, mientras trabaja activamente registrando y explorando las alternativas presentes en los diálogos de los consultantes que puedan ofrecer nuevos caminos; por ejemplo, eventos únicos, comentarios no jerarquizados, emociones, expresiones no verbales; en busca de nuevos recursos y contextos que aporten innovaciones a la plataforma. Así, el profesional y los consultantes llegan a una formulación conjunta y coordinada acerca de qué se trabajará en el proceso.

El profesional está alerta a este proceso que involucra:

Contexto: En el inicio necesita de la creación de un clima confortable, del establecimiento de sus condiciones específicas, que se tiendan líneas de confianza. Se acompaña además de una invitación a la curiosidad, el interés, la exploración y la acción conjunta en los términos que los consultantes van incorporando.

Dominio: Se explora de qué trata el diálogo que sostendrán los participantes en el proceso.

Propósitos: Se investigan, formulan y reformulan los objetivos, expectativas, deseos y propósitos que trabajarán conjuntamente.

Participantes: Reconocimiento de quiénes están involucrados y debieran ser convocados, cuáles son las expectativas recíprocas y a quiénes es preciso tener en cuenta aunque no participen.

Emociones: Se facilitarán aquellas que sean capaces de sostener el proceso.

Especificidad: Reconoce la singularidad de la situación y los participantes.

En síntesis, el profesional operador o facilitador favorece:

- a) la creación de *relaciones interpersonales* de confianza y conectividad,
- b) la recuperación y construcción de *recursos, posibilidades y escenarios novedosos*,
- c) *la indagación* y la creación de *matrices generativas* de nuevos significados, identidades y relaciones emergentes que permitan construir nuevas perspectivas,
- d) la creación de una convergencia de propósitos y la ponderación de acciones.

Así el marco y el proceso permiten construir una plataforma de trabajo consensuada entre los participantes y los profesionales.

Habilidades y destrezas generativas para la comunicación

Cuando se trabaja con procedimientos generativos las innovaciones no sólo se descubren sino que también se pueden construir activamente reconociendo maneras alternativas de ver la realidad en las posibilidades existentes. Asimismo se transforman las ideas centrales sobre la gestión de conflictos, crisis e innovaciones en sistemas humanos, girando el foco:

1. desde la resolución de desafíos y problemas hacia el reconocimiento de aquello que funciona bien;
2. desde los problemas y los desafíos hacia los recursos, expectativas y posibilidades como fuente de nuevas oportunidades de cambio;
3. desde la situación problemática en el presente hacia la capacidad de construir el presente a partir del futuro deseado y la recuperación del pasado cuando resulte productiva;
4. desde visiones unidimensionales hacia otras que contemplen la multiplicidad y la complejidad.

En este sentido, las dinámicas que involucran diversidad y diferencias se entienden como oportunidades para creaciones más ricas en las que es necesario coordinar, y no como una invitación a la argumentación y el enfrentamiento.

Estos procedimientos integran el valor pragmático con la capacidad generativa y transformadora, habilitan a las personas como activos co-constructores de sus realidades. Proveen de perspectivas renovadas para la participación de los actores sociales, para incrementar su capacidad de iniciar acciones novedosas, para actuar como protagonistas al afrontar y resolver conflictos y dilemas en sus vidas, como así también para formular nuevas y mejores narraciones acerca de los sistemas que conforman, y de su propio lugar en ellos. Del mismo modo, expanden el lugar y la perspectiva del operador o profesional, invitándolo a interesantes reflexiones sobre la investigación y la práctica. En este proceso, el campo conversacional deviene generativo, permite así esbozar un repertorio de intervenciones para trabajar con procesos emergentes, transformar problemas en posibilidades, y expandir los recursos y alternativas.

La capacidad generativa del diálogo ofrece opciones no anticipadas, transforma potencialidades en nuevas realidades existenciales y acerca la experiencia de la gestión de conflictos, crisis, posibilidades e innovaciones al carácter abierto y siempre incompleto de la investigación, el aprendizaje y la creatividad social.

¿Qué investiga y monitorea el profesional? Precisamente la construcción de la plataforma de trabajo y la nueva matriz generativa, el proceso de transformación de las conversaciones, la recuperación y generación de recursos, una consideración más rica y efectiva de las posibilidades, el desarrollo de vínculos sociales de afrontamiento, la puesta en acto de soluciones y caminos viables, y su evaluación. Está atento a los episodios de cambio y a los de estancamiento, guiado por la construcción de un futuro acorde con los propósitos de los participantes y los problemas e innovaciones a considerar. Es decir, en el curso del proceso investiga el proceso mismo.

Situaciones de afrontamiento: perspectiva ↔ práctica

Esta sección presenta ejemplos de situaciones de afrontamiento generativo e investigación dialógica en una organización y una pareja que atraviesan situaciones de conflicto, y un proceso de innovación en una comunidad, acompañados de reflexiones sobre los procedimientos y reflexiones conceptuales vinculadas a la práctica.

Los operadores que trabajaron en los tres ejemplos de desarrollo y gestión organizacional, relacional y comunitaria que se presentan participaron previamente de *procesos de formación*. Esa formación les permitió incorporar perspectivas y destrezas generativas, de mediación de significados, apreciativas, dialógicas, y afrontamiento de conflictos, crisis e innovaciones a su propio funcionamiento, adecuándolas a la singularidad de las circunstancias, y mejorar sus posibilidades de trabajo creando entornos donde las personas, los equipos, las organizaciones y comunidades con las que trabajaron también adquirieron estos recursos.

Ejemplo de afrontamiento de una crisis organizacional, desde el problema a la creación de una plataforma de trabajo, desarrollo de recursos, una nueva matriz generativa para el equipo, y una nueva ecología organizacional⁴

Esta situación se da en la *Gerencia de Administración y Finanzas (GAF)* de una *empresa multinacional* con sede en Chile que ha crecido un 300% en el último año y medio, y proyecta triplicar nuevamente sus ventas en el próximo año y medio. Este crecimiento se explica por el ingreso al mercado masivo de las telecomunicaciones del que hasta hace dos años no participaba. Los conflictos se originan en la lentitud de adecuación de la GAF a los nuevos requerimientos en términos de procesos y sistemas para realizar los suministros de equipo y los pagos a proveedores externos. Los proveedores externos (subcontratistas) representan más del 70% de la fuerza laboral de la compañía. La semana anterior *los conflictos se incrementaron transformándose en una crisis*. Uno de los subcontratistas cayó en insolvencia por no recibir los pagos a tiempo; los trabajadores de ese subcontratista se manifestaron, quemaron neumáticos en el frontis de la empresa y exigieron los sueldos adeudados. Las relaciones entre la GAF y las gerencias de negocios se encontraban en un punto crítico y de quiebre; los otros gerentes señalaban que la GAF constituía un obstáculo para el logro de los objetivos de la organización: “estamos enfocados en lograr nuestro gran objetivo del año... a pesar de la GAF”.

De la GAF dependían seis gerentes de unidades –logística, control y presupuesto, facturación, etcétera– que no trabajaban como equipo, pero cada uno había sido exitoso en la gestión técnica de su área. El desafío de la cadena de suministros y el proceso de pago, obligó a los gerentes a trabajar entre ellos y con otras áreas de la empresa.

⁴ Caso de aplicación del modelo presentado en el curso Gestión de crisis y conflictos, dictado por Dora Fried Schnitman en el Magíster y Diploma en Psicología de las Organizaciones, Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile, 2009.

La GAF se acercó a nosotros –los consultores– para pedir ayuda porque estaba absolutamente desorientada, reconocía a su gente como “profesionalmente muy competentes, pero por alguna razón no logran trabajar en equipo”. [*Inicio de la consulta.*]

Las emociones que percibimos fueron el miedo y la frustración, principalmente. Al entrevistar a los gerentes del área notamos que la desconfianza, las conversaciones pendientes, la desesperanza y la victimización frente a todo lo que ocurría era transversal a todos ellos. La ausencia de una mirada integradora de las demás áreas fue para nosotros evidente y todo el tiempo se reiteraron conversaciones desprestigiando a su jefe y compañeros de equipo. Se incrementó la polarización de las miradas. Cada gerente de unidad estaba centrado en su propio objetivo al que consideraba lo único significativo; la eventual falla de otra persona del equipo no le importaba. No existía coordinación de acciones ni una inteligibilidad compartida que les permitieran acordar entre sí ni con las otras gerencias, la capacidad de escucha estaba reducida al mínimo y todos buscaban imponer su propio mundo explicativo. [*Dinámicas características de una crisis en curso en la que se diluyen la trama social, la identidad grupal, el nosotros, con un incremento de la conflictividad, la inculpción recíproca y la imposibilidad de coordinar acciones conjuntas como equipo.*]

Nuestra intervención como consultores se orientó a evitar una profundización de la crisis y enfocarlos hacia un *afrentamiento* de la misma. Para ello diseñamos un primer encuentro fuera de las oficinas, en un lugar agradable.

Iniciamos el encuentro indagando acerca de los motivos que los acercaron a la consulta, escuchando sus expectativas personales y generando una conversación que los invitó a reflexionar sobre los cuatro focos que deseaban lograr en ese encuentro. Comenzar a elaborar esos cuatro puntos permitiría construir mejores conversaciones y una *plataforma de trabajo*. Utilizamos un abordaje que invitaba al diálogo, la curiosidad, la indagación, la reflexión, y al desarrollo de nuevos conocimientos recíprocos y, posiblemente, de las acciones que los materializaran.

Nuestra segunda acción en ese encuentro fue explorar el nuevo escenario que se les presentaba como organización, e indagar sobre las diferencias entre la empresa de dos años atrás y la actual; el registro de las diferencias y el cambio requerido por las nuevas circunstancias conduciría a las transformaciones que no pudieron hacer en su momento y a los recursos que necesitan desarrollar. Aquella empresa –en la cual cada uno había realizado excelentes aportes– hoy requería algo diferente y los desafiaba a trabajar coordinadamente y como equipo. Juntos necesitaban diseñar nuevos escenarios adecuados a los desafíos de la empresa actual.

También exploramos qué emociones les habitaban en los momentos de dificultades y cuáles habían estado presentes en momentos que percibían como exitosos.

En la conversación trabajamos para definir qué podía constituir un verdadero desafío de equipo, por el cual cada uno estaría dispuesto a jugársela, ésta fue la propuesta. Así surgió una nueva plataforma de trabajo y una *incipiente matriz generativa*: “trabajar

con excelencia en el área de administración y finanzas, y ser reconocidos así al interior de la organización”, una formulación novedosa con potencial generativo. A continuación nos preguntamos cómo trasladar ese propósito a acciones cotidianas que pudieran tornarse tangibles en el entorno organizacional y al interior del equipo, expandiendo el potencial generativo. Finalmente, la conversación se enfocó en que los miembros del equipo expresaran su reconocimiento a cada uno de sus integrantes –qué hace bien, sus talentos y aportes.

Hubo importantes transformaciones que marcaron un pasaje hacia el incremento de la coordinación, procesos de afrontamiento, reconocimiento recíproco, y la construcción de una identidad grupal y de sí mismos en el nuevo contexto. Trabajaron en la creación de lo común a partir de aquello que los unía, e investigaron y construyeron una matriz generativa de propósitos, contextos, relaciones e identidad. [*Investigación y gestión de recursos para el afrontamiento, una nueva matriz y un espacio social.*]

En una segunda etapa participamos de las reuniones de equipos para trabajar sobre la calidad de sus diálogos: cuáles eran generativos y cuáles caían en dinámicas que tendían a polarizarlos en el equipo. La idea fue que reconocieran los recursos propios y los del equipo, y adquirieran la habilidad de preguntarse generativamente sobre sus relaciones y sus circunstancias. En el proceso también trabajamos sobre qué diálogos creaban posibilidades de nuevas coordinaciones entre las distintas gerencias y cuáles los separaban, es decir avanzar hacia una nueva ecología social.

En este proceso los operadores promovieron mejores conversaciones, convergencia y creación de recursos, y enlaces inéditos para el funcionamiento del equipo y su inserción en la organización.

Afrontamiento generativo de una crisis casi terminal de una pareja⁵. Proceso de implementación de recursos para el afrontamiento, el desarrollo de competencias relacionales para sostener el diálogo y la indagación. Preguntas generativas en un proceso de auto gestión: de la innovación hacia un futuro posible

Una profesional de extensa trayectoria como consultora decide aplicar la metodología de trabajo aprendida en el curso y la comparte con su marido para abordar una crisis personal y de pareja. A continuación presentamos su relato.

Durante el seminario siempre estuvo presente un tema en mis pensamientos: las relaciones matrimoniales son un permanente conflicto. A pesar de mi trayectoria ejecutiva, no había situaciones que representaran un conflicto más significativo para mí que la crisis matrimonial más grande que había tenido en mis 24 años de matrimonio. El diagnóstico

⁵ Caso de aplicación del modelo presentado en el curso Gestión de crisis y conflictos, dictado por la autora en el Magíster y Diploma en Psicología de las Organizaciones, Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile, 2009.

hecho por nosotros mismos era que lo más probable era que nos separáramos, ya que estábamos muy distanciados y casi no podíamos conversar, en una crisis profunda con inculpación recíproca, enojo, resentimiento e intolerancia. Después del seminario propuse a mi marido que siguiéramos una *metodología de afrontamiento de conflictos*. Aunque es reacio a contar sus temas personales y se había negado a que interviniera un terapeuta de parejas, en este caso aceptó la proposición.

Federico (51 años) profesional, ejecutivo de una gran empresa, yo (49 años), profesional, trabajo como ejecutiva en empresas, y tenemos tres hijos (de 21, 19 y 16 años). A ambos nos ha ido muy bien profesionalmente, podemos considerarnos ‘exitosos’, pero como pareja afectábamos la coordinación de acciones comunes y desdibujábamos el nosotros cada vez más, sin posibilidad de sostener conversaciones.

Con un compromiso serio de parte de los dos comenzamos este trabajo identificando que estábamos frente una crisis y una posible separación, y que hasta el momento habíamos estado en un proceso de confrontación. Decidimos afrontar juntos esta situación utilizando el *recurso de los diálogos generativos*. Concordamos que para afrontar en forma adecuada este conflicto, *la metodología sería esencialmente de desarrollo de competencias transformativas e innovadoras, con utilización de preguntas generativas como intervención*. En una primera etapa, nuestra intención fue abrir espacios de conversación, identificar nuevas posibilidades de acción y reconocer nuestras capacidades individuales y en conjunto para explorar y construir un futuro posible. [*Promover nuevas y mejores conversaciones, crear posibilidades generativas de acción y reconocimiento para innovar en una situación estancada.*]

Incluyo un resumen de las preguntas que fuimos generando en la instancia de diálogo inicial. [*La siguiente secuencia presenta preguntas generativas orientadas a crear un contexto productivo y mejores conversaciones; a innovar, crear nuevos recursos, vínculos y condiciones para el afrontamiento como un proceso para transitar desde el problema a una plataforma de trabajo consensuada.*]

Crear un contexto adecuado ¿En qué situación nos encontramos? ¿Cuáles deberían ser nuestros desafíos? ¿Con qué recursos contamos para afrontar esto? ¿En qué vínculos nos podemos apoyar?

Qué emociones serían capaces de sostener el proceso y cómo facilitarlas: ¿Qué emociones nos ayudarán a afrontar este proceso? ¿Cómo promoverlas?

Creación de relaciones interpersonales de confianza y conectividad: ¿Qué manera de conversar entre nosotros nos servirá para que este proceso resulte productivo?

Creación de matrices generativas: ¿Qué nuevas posibilidades o soluciones podríamos considerar para enfrentar nuestro desafío? ¿Cómo podría participar cada uno para avanzar? ¿Cuáles serían los aspectos a trabajar? ¿Qué posibilidades nuevas no exploradas podrían ayudar? ¿Qué notamos de diferente en las propuestas que nos permitirían avanzar?

Manejo del tiempo: ¿Cómo hemos manejado los tiempos?

Recuperación y construcción de recursos novedosos: ¿Qué podemos rescatar de las cosas que hacemos bien? ¿Qué podemos crear y construir juntos?

Gestión del sí mismo: ¿Qué podría aportar de nuevo a esta relación que antes no haya hecho?

Gestión de la crisis: ¿De qué manera iremos monitoreando la evolución de nuestra crisis?

Efectuaremos una segunda intervención, con preguntas y diálogos generativos que permitan acotar más en detalle algunos aspectos y evaluar cómo vamos. Nos tomaremos el próximo fin de semana, fuera de la ciudad. Esto ya es algo novedoso en nuestra relación.

Conclusiones. Con esta intervención sobre nuestra propia situación he pretendido afrontar una crisis que veíamos como crónica y terminal, y ahora vemos con un futuro posible. En estos momentos podemos hacer cosas que antes no eran posibles porque la relación estaba rota, en confrontación. Estamos trabajando fuerte en nuestra comunicación y seguiremos haciéndolo. Entendemos que juntos necesitamos trabajar sobre nosotros mismos.

Desde que empezamos a trabajar con esta metodología, puedo apreciar algunos cambios en nuestra manera de conversar que nos posibilitaron: diseñar un curso de acción que vamos a evaluar, construir acuerdos, hacer cosas distintas y novedosas para nosotros, acordamos reinventar nuestra relación con nuevos significados, operar con una lógica de lo posible, rescatar aquello que nos ha servido. Hay una transformación de la matriz generativa.

Como conclusión mayor de este proceso –que claramente no es estático sino dinámico– he podido ver que lo que está a la base de todo son las conversaciones que podamos generar, en la medida que éstas se den con una disposición de escucha efectiva hacia lo que el otro dice, de reflexión y flexibilidad hacia las posiciones diferentes, rescatando las acciones positivas del otro, con la emoción de la esperanza. A pesar del problema o la verdad desnuda es posible un futuro generando nuevas posibilidades, sin olvidar que esto se construye con el otro, con una mirada apreciativa y en base al diálogo.

Varios años después siguen juntos y trabajando, con muchos logros y algunos altibajos.

[En esta pareja hubo un compromiso deliberado de construir un campo generativo en la relación. Reformularon los problemas en un marco transformativo y promovieron activamente posibilidades para sí mismos. Crearon una plataforma de trabajo que transformó la matriz generativa y construyó una inteligibilidad compartida frente a las dificultades en las que se encontraban: de una pareja en confrontación camino a separarse, avanzaron hacia una pareja dispuesta a trabajar colaborativamente en sus

diferencias, investigando posibilidades, construyendo consensos, revisando diferencias, afrontando lo necesario.]

Indagación y preguntas generativas

Los dos ejemplos anteriores ilustran la utilización de preguntas generativas –una de las herramientas de la perspectiva generativa–, de manera más ilustrativa en el segundo. Son recursos investigativos que abren espacios e identifican las nuevas posibilidades de acción y la herramienta por la cual los participantes reconocen tanto las alternativas como su propia capacidad y la de los otros para construirlas.

El fortalecimiento de la pregunta como generadora de reflexión y de nuevas formas de relación, como descubridora de nuevos espacios de diálogo y facilitadora de conversaciones entre los participantes –incluyendo los investigadores, operadores o consultores–, constituye una apertura para construir nuevas realidades o futuros posibles no explorados aún.

Las preguntas generativas tienen numerosos objetivos, entre otros:

- expandir las habilidades de los participantes para invitar y reconocer lo inusual o novedoso y favorecer innovaciones, investigar si conducen a nuevas posibilidades de acción colaborativa,
- invitarles a identificar los ciclos generativos y reflexionar sobre ellos y sobre la participación de cada uno en la construcción de alternativas,
- facilitar procesos, promover aprendizajes, nuevos vínculos y nuevas ecologías sociales,
- encontrar recursos para materializar las posibilidades en acciones específicas.

También pueden utilizarse para indagar y promover conocimientos, aprendizajes y acciones novedosas de los participantes. A través del reconocimiento acerca de qué saben y qué no saben sobre sus problemas, diferencias y soluciones posibles, los participantes y el operador crean plataformas para el cambio. Por ejemplo, el *saber cómo* es un tipo de conocimiento implícito en una acción; nosotros “sabemos hacer” sin pensar acerca del conocimiento involucrado. Este conocimiento implícito puede hacerse explícito mediante preguntas generativas que incorporen descripciones y reflexiones sobre una acción dada, entendiendo a los diálogos como acciones. Se puede avanzar desde allí hacia la diversidad de saberes que propone la perspectiva y, como ilustran los ejemplos, reconocer la construcción social de realidades, valores y perspectivas, así como la posibilidad de transformarlos.

Procedimientos generativos que promueven afrontamiento

En los ejemplos previos y en los siguientes podemos distinguir diferentes procedimientos generativos que pueden ser utilizados para promover afrontamiento. En

dichos procedimientos el énfasis se ubica en las habilidades del profesional como facilitador de la conversación entre los participantes, como capacitador en el uso de habilidades y destrezas, como un promotor de asociaciones de recursos para la organización de ecologías sociales, o como un experto en habilidades comunicacionales y procesos grupales a partir de los cuales se pueden invitar innovaciones. Estos procedimientos se orientan a favorecer conversaciones productivas, nuevos procesos de participación y nuevas sintaxis en las que desde las diferencias se pueden mediar o negociar significados y producir síntesis inéditas (Deleuze, 1995).

Un operador generativo dispone, entre otros, de cuatro tipos de procedimientos para promover afrontamiento que se distinguen por los recursos que utilizan, los propósitos y los procesos que ponen en acción:

1. *Prácticas dialógicas de facilitación, coordinación y gestión.* El operador trabaja con las personas o grupos involucrados en la construcción de mejores conversaciones y coordinaciones entre los participantes. Estas prácticas favorecen el reconocimiento del otro, las posibilidades conjuntas y la creatividad social en la gestión de recursos y transformaciones.

2. *Sistemas generativos de formación.* El operador *capacita* a las personas o equipos para incorporar perspectivas y destrezas –de mediación de significados (Deleuze, 1995), generativas, apreciativas– a su propio funcionamiento, y así mejorar sus posibilidades de trabajo, incrementar la colaboración, la participación y la coordinación de acciones conjuntas. Quienes integran estos sistemas transfieren las destrezas y competencias adquiridas a las personas, comunidades y organizaciones en las que realizan su práctica. Las destrezas se aprenden y son un recurso para establecer nuevas relaciones de colaboración y para administrar eficientemente las diferencias.

3. *Sistemas generativos mediadores.* El operador facilita que equipos, grupos, instituciones, organizaciones, etcétera, *trabajen asociativamente en pos de resultados específicos convergentes o comunes* sea al interior de los mismos o entre ellos. Así, basados en prácticas de mediación, diálogos generativos y apreciativos, promueven *ecologías sociales* caracterizadas por la asociatividad, la conformación de redes, el consenso, la coordinación para alcanzar los objetivos convergentes y una utilización más eficiente de los recursos en diferentes áreas. En los sistemas mediadores los distintos sistemas involucrados trabajan colaborando en sus *interfases*, propósitos, acciones y vínculos.

4. *Sistemas generativos.* El operador promueve procesos de desarrollo e innovación en los que personas, grupos o equipos se focalizan en la optimización de los procesos y la creación de *enlaces inéditos e innovaciones* permitiendo el despliegue de nuevas posibilidades instrumentales⁶. Estos sistemas incrementan las posibilidades de facilitar innovaciones y nuevos conocimientos; están animados por el propósito de promover la creatividad social para descubrir posibilidades inéditas o nuevas síntesis a partir de valores y recursos existentes.

⁶ Ejemplo de estos sistemas es el diseño de comunidades que aprenden (Rodríguez-Mena García, Corral Ruso y López Miari, en este volumen).

De este modo, procedimientos que se inician a nivel de una facilitación pueden operar como núcleos de cambio que promueven aprendizajes, la adquisición de nuevas destrezas, formas de coordinación e innovación, y la creatividad personal, relacional y social. Complementariamente, las innovaciones pueden facilitar nuevos aprendizajes, la adquisición de destrezas específicas e incrementar la coordinación de acciones conjuntas y la capacidad para resolver problemas. En los ejemplos anteriores se ilustran estos procedimientos, que se expanden en el siguiente.

*Taller de Transformación Integral de Barrio. Especialista que coordina con su equipo un proyecto de innovación inédito dirigido a mejorar la situación de las viviendas en las ciudadelas del lugar*⁷

El ejemplo presenta un proyecto de innovación y transformación comunitaria cuyo foco fue mejorar las condiciones materiales de vida de personas que habitaban viviendas multifamiliares –denominadas ciudadelas. La coordinadora del Taller de Transformación del Barrio La Ceiba, Municipio Playa de La Habana, relata que el proyecto se inicia a partir de encuentros mensuales de mujeres. Muchas de ellas vivían en ciudadelas y, entre sus sueños y aspiraciones, estaba mejorar las cocinas y ponerlas a su gusto y que el baño fuera mucho más higiénico y agradable; eso les bastaría para cambiar la casa.

El proyecto se orientó a realizar las mejoras necesarias con el esfuerzo de las personas que habitaban las ciudadelas. Habitualmente esta propuesta no se utiliza para esas viviendas porque cuentan con administración municipal y sólo ésta puede arreglarlas dado que los vecinos son usufructuarios gratuitos (las disfrutan mientras viven y no pagan, pero legalmente no pueden hacer ninguna transformación). [*Comienzan a construir la plataforma y la matriz generativa.*]

En el planeamiento estratégico del proyecto –relata la coordinadora– detectamos que el barrio tenía problemas habitacionales, eran 116 ciudadelas: 58 en mal estado, 29 en estado regular y solo 29 en buen estado. También se contaba con una investigación realizada en las ciudadelas por estudiantes de 4º año de la Facultad de Arquitectura, que detectó que de las 116 había 15 que contaban con buena disposición de los vecinos y 7 de éstas tenían consejos de vecinos funcionando bien. Conjuntamente con los vecinos y los Consejos hicimos un diagnóstico de las dificultades y posibilidades dentro de las ciudadelas. Nos reunimos en la Casa Comunitaria y compartimos la información con los grupos interesados en trabajar en el proyecto desde los Consejos de vecinos, ingresamos los cambios sugeridos y las propuestas de los vecinos de aquello que se podía hacer o no en su ciudadela. [*Se avanza en la construcción de la plataforma y la matriz. Investigación del*

⁷ Este caso fue facilitado por el Centro Félix Varela que nuclea las experiencias en su Programa “Cultura de paz y participación social para el desarrollo local sostenible en Cuba”. Los operadores participaron del seminario de formación de posgrado “Perspectivas y recursos generativos y apreciativos en la gestión de conflictos y crisis”, dictado por Dora Fried Schnitman y coordinado por Mario Rodríguez-Mena. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS-CITMA), Centro Félix Varela (CFV) y Sociedad Cubana de Psicología. La Habana, Cuba, 6-8 diciembre, 2010.

contexto, condiciones, recursos y posibilidades materiales de necesidad y recursos humanos para la gestión del cambio.]

Buscamos apoyos y asociaciones con organismos que pudieran proveer de recursos alineando los propósitos para constituir una ecología social sosteniendo el proyecto. Vimos la oportunidad de desarrollar un proceso de participación –una de las obligaciones del Consejo Popular⁸– mediante un acuerdo por un cambio visible para las personas, una participación por acuerdo. Así teníamos al Consejo Popular apoyando la posibilidad del acuerdo, pero nos faltaba el apoyo de Inversión de la Vivienda que es el organismo con mandato para construir. No fue posible acceder directamente a Inversión de la Vivienda pero logramos encontrar una alternativa y trabajar con el Fórum de Vivienda y Planificación Física, con la propuesta de hacer pequeñas acciones constructivas con tecnología de avanzada sin utilización de áridos –que son un problema en Cuba, no así otros materiales. De todos modos era el Fórum quien proveería de los materiales.

En la misma dirección seleccionamos las ciudadelas que tenían Consejos de vecinos sólidos, promovimos una participación de todos los vecinos ya que ellos deberían garantizar el desarrollo del proyecto sumada a la involucración de los organismos estatales en el proyecto, necesaria para poder llevarlo adelante. Así se constituyó un sistema generativo mediador que comprometió la organización de una nueva ecología social en tanto todos compartían fines.

Del diagnóstico surgió que las ciudadelas tenían que resolver diferentes problemas. Para todas las ciudadelas que desearan realizar mejoras se agregó la particularidad de que el Consejo de vecinos –como garantía de que sería responsable del proceso– no estaría integrado sólo por presidente, tesorero y vocal, sino por todos los vecinos porque todos serían parte activa.

Los Consejos y vecinos decidieron que debía firmarse un acuerdo entre los Consejos de vecinos, el Proyecto, Vivienda y el Poder Popular, en el que se dijera que los materiales serían de los vecinos a partir de que los colocaran, mientras tanto serían del Proyecto; los Consejos de vecinos –si no estuvieran en condiciones de utilizarlos– podrían decidir que se los dieran a otras ciudadelas que ya pudieran hacerlo. Una condición importante era que todos participaran y, si alguien no podía, el colectivo de vecinos lo ayudaría. [*Formulación de las condiciones y acuerdos para la coordinación, el compromiso y el consenso en la creación de una plataforma de trabajo.*]

Los vecinos se pusieron de acuerdo y también lograron exigir a los técnicos de la construcción que negociaran con Vivienda dos innovaciones inéditas a nivel nacional: 1. el cambio de su condición: pasar de arrendatarios a propietarios, proceso legal mediante; 2. la delegación de la administración y control de los materiales en los vecinos, en lugar de dejarlos en depósitos estatales.

⁸ Órgano del Poder Popular, de carácter representativo y local, investido de la más alta autoridad para el desempeño de sus funciones. Apoya a la Asamblea Municipal del Poder Popular en el ejercicio de sus atribuciones y facilita el mejor conocimiento y atención de las necesidades e intereses de los pobladores de su área de acción.

Resultó una verdadera experiencia de gestión comunitaria en la que la coordinadora facilitó que las personas coordinaran las acciones que generaron soluciones cuando el desaliento primaba y se pensaba que no se podía avanzar en estas direcciones, “no había nada que se pudiera hacer contando con experiencias previas porque transitaban situaciones sin antecedentes a nivel nacional”. Se utilizaron recursos generativos, de facilitación y destrezas de mediación y conciliación para que los vecinos pudieran afrontar esa situación difícil. Operaron generativamente en un proceso de concertación entre las estructuras de gobierno atrincheradas tras reglamentaciones y disposiciones que frenaban las propuestas de los vecinos, los verdaderos interesados en que el proyecto avanzara. Ésta fue una mediación difícil. [*Gestión del cambio, de innovaciones y de procesos conducentes al mismo.*]

Se logró así un proceso de aprendizaje, reflexión conjunta y acción coordinada que permitió la construcción de una identidad entre los vecinos de las ciudadelas, e impulsó la acción social concertada a partir de actores sociales que finalmente lograron convencer e implicar a las estructuras de gobierno. [*Matriz generativa, construcción de una trama social, una identidad y una pertenencia.*]

Una segunda área en la que también se mostró la innovación social en acción consistió en que cuando se presentaban dificultades de todo tipo, los vecinos visitaban otros barrios de la ciudad donde se ejecutaban proyectos similares para conocer esas experiencias y extraer los aprendizajes útiles para lo que ellos estaban haciendo. Los coordinadores promovieron y alentaron todo el tiempo las innovaciones de los vecinos y valoraron positivamente sus logros. [*Investigación en acción y procesos generativos como recursos de una gestión que sostiene la trama social.*]

La iniciativa de ir a explorar otras experiencias para entender qué les estaba sucediendo a ellos, por qué no lograban avanzar, constituyó una nueva matriz generativa, en la medida en que las conversaciones con otros vecinos transformaron su manera de comprender e interpretar los acontecimientos, construir significados comunes, considerar las situaciones desde otras ópticas; estas innovaciones posibilitaron la implementación y el sostén de acciones conjuntas para manejar la situación que vivían. Estas experiencias conformaron a los vecinos como una comunidad de aprendizaje y práctica. [*Investigación como recurso para la producción de conocimiento, la expansión de la matriz y los espacios sociales.*]

La matriz generativa –basada en una activa investigación sobre recursos y aprendizajes– fue empleada como instrumento para promover aprendizajes mostrando a las ciudadelas más atrasadas qué les estaba sucediendo y qué podían hacer para superar los obstáculos. Resultó interesante porque primó el respeto al protagonismo de los actores que necesitaban el cambio, la coordinadora siempre solicitó que ellos mismos descubrieran cuáles eran sus recursos e hicieran uso de ellos para avanzar. La operadora señala que utilizó los recursos del diálogo generativo y la indagación generativa y apreciativa para que los vecinos pudieran llevar adelante sus propias investigaciones: “Cuando venían a mí con un problema los reorientaba hacia su propia investigación del mismo en colaboración con las otras ciudadelas que participaban para que aprendieran recursos generativos en

investigaciones y acciones colaborativas, consolidando el grupo de ciudadelas, consejos y vecinos como un colectivo que trabajaba colaborativamente promoviendo su propio proceso. Yo no les decía cuál era el problema, nada más les preguntaba ¿qué pasó, que el Consejo de la ciudadela 23 con los mismos recursos, la misma brigada, la misma Unidad Municipal Inversionista de la Vivienda avanzó más que ustedes? Y ellos se excusaban: no, porque el proyecto... Y yo: no, el proyecto no, *el proyecto somos nosotros, todos los que estamos aquí sentados*. ¿Cómo que el proyecto? Siempre les decía: ¿Cómo el 23 logró más que ustedes? ¿Qué pasó? Ellos se sentaron ahí con su botellita de ron, tuvieron su conversación sobre lo que había pasado, y ¡a arrancar otra vez!". [*Impulso de la capacidad de indagación e investigación de recursos y aprendizajes empoderantes para las personas que participan del proyecto; de esa manera pueden aprender unos de otros y mejorar sus conocimientos y prácticas.*]

En síntesis, cuando se presentaba un problema, la operadora no daba una solución sino que promovía un proceso de indagación, investigación, exploración y protagonismo: mediante preguntas generativas facilitaba acciones que permitían explorar y beneficiarse con el aprendizaje sobre otras experiencias.

Este ejemplo integra procesos de facilitación de conversaciones participativas y relevantes en diferentes contextos, aprendizaje de recursos, construcción de vínculos para promover sinergia en la orientación de procesos entre la comunidad y las organizaciones e instituciones. Conformaron así un sistema generativo mediador y una nueva ecología social. También desarrollaron innovaciones y recursos como un sistema generativo propiamente dicho. También ilustra la articulación de proyectos que se acompañan de una investigación generativa que crea las condiciones para transformar los problemas habitacionales originales y avanzar más allá.

Cuando se instala un sentimiento de comunidad y un reconocimiento de lo común las acciones contemplan la transformación y el cuidado por las relaciones y los espacios sociales. El proceso mismo sostiene una dinámica que va más allá de los motivos iniciales, genera nuevos propósitos, y se incrementan la participación y la creatividad.

Un aspecto interesante de resaltar en la coordinadora es la *capacidad de liderazgo* que la ubica como facilitadora y gestora de procesos en los que involucra proactivamente a miembros de la comunidad y de equipos de trabajo, pero también promueve buenas gestiones con instituciones y organismos de gobierno necesarios para la gestión del proyecto. La coordinadora opera como un nexo que promueve enlaces en una ecología social y favorece que los vecinos adquieran competencias para la coordinación y el trabajo en las interfases entre los organismos, las personas y los grupos involucrados, desarrollando ellos mismos habilidades de liderazgo similares. Es un liderazgo que trabaja sobre la participación y la capacidad de conectividad social en todos los niveles de acción, sin distinción de jerarquías.

Los ejemplos permiten observar la utilización de recursos generativos, la organización de una plataforma de trabajo, la construcción de una matriz generativa, los diferentes procedimientos de afrontamiento, una expansión de la gama de recursos personales, relacionales, comunitarios y organizacionales –tanto en los operadores como en

los participantes– que incrementan la creatividad, la capacidad de investigar y crear posibilidades. Cuando se inician procesos generativos las personas y la acción social conjunta avanzan más allá de la resolución del problema inicial creando una realidad diferente, un sentimiento creciente de pertenencia, un *nosotros* y una visión de futuro.

Epistemología en acción y posicionamiento del operador

El operador que promueve diálogos y afrontamiento generativos se apoya en un posicionamiento y principios epistemológicos que le permiten investigar y facilitar innovaciones, y colaborar en la formación de futuros novedosos. Para ello incorpora aportes del construccionismo social (Gergen, 1996, 2009, 2015; Pearce, 1989, 1994; Pearce y Littlejohn, 1997; Shotter, 2001) el dialogismo (Morson y Emerson, 1990) y los nuevos paradigmas para responder al interrogante de cómo crear las posibilidades que no existen aún, reformular modelos y prácticas avanzándolos hacia procesos generativos.

Las premisas epistemológicas, los procedimientos y la investigación generativos proponen trabajar con una lógica de la posibilidad, que se sustenta en procesos emergentes y complejos, en los cuales los participantes exploran y reconstruyen sus experiencias y relaciones. Investigadores, profesionales, operadores y participantes en grupos y contextos situados, devienen autores de cada proceso singular focalizado en las actividades de construcción social de realidades específicas, locales y situadas; las micro prácticas y micro diálogos cobran significativa importancia no sólo como antecedentes o ilustraciones de temas más generales sino también como objetos adecuados de indagación y puntos de partida de los procesos generativos. Los diálogos generativos se entienden y trabajan como procesos emergentes en el dialogo y el espacio social (Fried Schnitman, 2002a) del que el operador forma parte y participa con presencia y atención plenas.

A continuación incluimos una síntesis de los principios que conforman una epistemología en acción y que sustentan la práctica y el posicionamiento de un operador generativo, y los procesos en los que se involucra:

– *Construcción social del conocimiento, la inteligibilidad y el sentido.* Todo recorte de la realidad significativa y los valores depende de los actores sociales, y de las conversaciones y coordinaciones que ellos sostienen. Una de las características de un operador que utiliza los diálogos generativos y sus herramientas es que trabaja con conceptos vinculados con la construcción social de la realidad y la posibilidad de transformarla (Gergen, 1996, 2009, 2015).

– *Orden, desorden y procesos de auto-organización.* El operador generativo presta particular atención a las fluctuaciones, las variaciones, la diversidad, los eventos singulares y azarosos, y su potencialidad para generar nuevas alternativas (Prigogine, 1994; Prigogine y Stengers, 1984).

– *Complejidad y multidimensionalidad.* Estas nociones entienden a las personas y las relaciones como multidimensionales y complejas. La noción de complejidad (Morin,

1994) orienta al operador a trabajar en la multiplicidad de diálogos y contextos como fuentes potenciales de creatividad e innovación.

– *Estrategia compleja*. Entendemos a la estrategia compleja como la capacidad de sostener el rumbo de un proceso en situaciones cambiantes. El rumbo está marcado por los propósitos que animan a los actores sociales y los que surgen en el proceso; a medida que avanza, el proceso se reorienta tantas veces como las circunstancias lo requieran (Morin, 1994).

– *Subjetividad y relaciones como procesos complejos y en transformación*. La perspectiva generativa trasciende la visión de las personas, relaciones, comunidades y organizaciones como unidades aisladas, como entidades ya conformadas y cerradas sobre sí mismas, las considera multidimensionales, diversas. La unidad de análisis que utiliza es subjetivo-relacional-contextual en flujo, así expande sus límites, sus intercambios y posibilidades de transformación (Gergen, 2015; Morin, 1994).

– *Dimensión estética*. El operador generativo se apoya en la capacidad generativa y creativa de las personas para encontrar o recuperar acciones, significados, visiones y versiones inéditas de sí mismas, sus relaciones, sus experiencias y diálogos. La búsqueda de la capacidad generativa y creativa es también una actitud permanente del operador tanto para sí como para las personas (Guattari, 1994).

– *Proactividad de las personas*. El modelo generativo propone que los participantes y el operador tienen el potencial de ser activos promotores de cambios, capaces de compartir y colaborar como equipos de trabajo.

– *La curiosidad, la reflexividad, la creatividad y la capacidad de innovación* son posicionamientos epistemológicos que caracterizan la tarea del operador generativo y el proceso en el que se involucran los participantes.

– *Identidades y recursos emergentes*. El operador trabaja desde una perspectiva que entiende que las personas son capaces de trascender sus propios límites en las relaciones, las conversaciones, acciones, identidades y formas de vida existentes hasta ese momento.

Éstos son algunos principios que permiten al operador establecer diálogos generativos con los participantes y avanzar hacia la co-construcción de posibilidades que expresen nuevas perspectivas y formas de relación. La investigación en acción trabaja en un trazado de espiral en el que incorpora innovaciones, se enriquece la experiencia de los participantes, se realizan reflexiones, evaluaciones y ajustes en el curso del proceso; así, en el proceso se investiga el proceso mismo, las transformaciones y los resultados.

Crisis y generatividad en procesos de afrontamiento en situaciones de violencia autogestionados por las participantes: comunidad y política pública

En esta sección presentamos dos testimonios que nos invitan a considerar necesario que la gestión comunitaria y las políticas públicas se orienten hacia el reconocimiento y la capacidad de afrontamiento de las personas y comunidades. Esta perspectiva favorece la promoción de los recursos que las personas son capaces de construir y así avanzar desde el asistencialismo hacia una ciudadanía creativa, innovadora, proactiva y responsable en la gestión de situaciones difíciles.

Estos testimonios ilustran procesos generativos de afrontamiento como una transformación autogestionada por quienes padecieron violencia, sin la intervención de un operador. Estos testimonios fueron presentados por sus actoras y trabajados con la autora en el marco de un seminario sobre modelo generativo y una reconceptualización del concepto de víctimas de la violencia. La propuesta desarrolla la idea de que un abordaje centrado en el concepto de víctimas resulta muy limitado para comprender la experiencia de personas que padecieron diversos tipos de abusos por parte de diferentes grupos armados y pudieron reconstruir sus vidas⁹.

Testimonio 1

Una mujer cuenta que presenció la muerte de sus cuatro hermanos, incluyendo una hermana embarazada, que ella misma fue abusada sexualmente, despojada de sus posesiones y que deambuló sola durante mucho tiempo sin tener sentido de sí misma ni de dirección para su vida. Varios meses después se encontró con otras mujeres en las mismas circunstancias con las que pudo compartir sus experiencias, desarrollar un vínculo y comenzar a resignificar su vida. [*Conformación de lazos sociales en los que se construye una inteligibilidad compartida, un sentimiento de reconocimiento recíproco y de pertenencia. La organización de una trama social permite crear las condiciones para restaurar la identidad, las relaciones, una visión de la realidad, valores y acciones sociales, y opera como una plataforma de trabajo.*]

Apoyada en estas relaciones pudo elaborar un foco y acciones para un contexto. Al compartir las experiencias a través de su testimonio y los de otras personas comenzó a reconstruir un sentido y un valor para sí misma. El testimonio de su tragedia se convirtió en el articulador de una nueva identidad y de vínculos de fuerte pertenencia en los que pudo encontrar un nuevo espacio social de inserción y un nuevo propósito para su vida. A través del testimonio sostuvo abierta la reflexión sobre las condiciones de vida y su impacto en la

⁹ Testimonios presentados en el encuentro *Lo que hemos aprendido: procesos psicosociales en atención, recuperación y reparación de los efectos del conflicto armado*. Organizado por el Grupo de Psicología Social Crítica del Departamento de Psicología de la Universidad de Los Andes, con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) de Canadá y el Programa por la Paz del Centro de Investigación y Desarrollo (CINEP). Bogotá, 7-9 octubre de 2009.

población. A lo largo de su experiencia aprendió a transformar eventos trágicos en procesos socialmente responsables y productivos, en la medida en que su testimonio se convirtió de una implosión, una transformación de sí misma, su visión y su proyección de una vida responsable frente al sufrimiento humano. Recordar la tragedia adquiere características nuevas que proveen de un sentido de identidad y un propósito por el cual vivir y por el cual luchar.

Testimonio 2

Otra persona relata que es miembro del colectivo Ciudad de las Mujeres, formado por mujeres que han perdido sus maridos y quedaron a cargo de sus hijos. Vivieron en condiciones infrahumanas, en zonas anegables hasta que –en la medida que decidieron no criar a sus hijos en ese contexto de marginalidad y abuso– progresivamente se organizaron e integraron a un colectivo constituido por familias en las mismas condiciones y una organización con profesionales que las apoyaron en distintos niveles; constituyeron un grupo de ciento veintidós familias y siguieron trabajando.

En ese proceso fueron reorganizando el sentido de sus vidas, recuperaron y definieron los valores que las llevaron a posicionarse proactivamente en la búsqueda de soluciones para su situación. También experimentaron transformaciones personales y vinculares importantes, adquirieron conocimientos –por ejemplo, realizaron un aprendizaje sobre derechos humanos en la búsqueda de apoyos institucionales y gubernamentales, aprendieron cómo conectarse con otras organizaciones, cómo posicionarse activamente en defensa de sus derechos, a formular de manera adecuada las propuestas y reclamos necesarios para obtener recursos (fondos, terrenos) que les permitieran construir viviendas. Más adelante debieron aprender habilidades para construir sus nuevos hogares –albañilería, electricidad, etcétera. En este proceso comenzaron a reconocerse como personas con capacidades y recursos para aprender, y avanzar hacia aquello que podría haber sido considerado como imposible. *[Como en el primer testimonio, también se observa la conformación de lazos sociales en los que se construye una inteligibilidad compartida, un sentimiento de reconocimiento recíproco y pertenencia, la organización de un núcleo social que opera como una plataforma que permite restaurar la identidad, las relaciones, una visión de la realidad, valores y acciones sociales.]*

Una mirada generativa indagaría qué recursos y nuevos saberes les permitieron continuar con sus vidas, consolidar valores, obtener apoyos; qué aprendieron en el proceso que podrían transmitir a otros grupos en similares condiciones; qué encontraron en sí mismas y en el grupo que les permitió recuperar la integridad necesaria para avanzar; qué contextos favorecieron y cuáles impidieron o bloquearon los avances; qué pudieron resignificar; cuáles fueron sus procesos personales y los lazos sociales que facilitaron la transición desde la devastación de una tragedia hacia una vida con integridad y sentido; qué les falta aún para completar el proceso deseado y cómo podrían hacerlo.

Señalamos que ambos testimonios describen un proceso de afrontamiento generativo a través de su propia trayectoria y agregan que en ese proceso –en su visión de sí

mismas– transitaron *un pasaje de víctimas a sobrevivientes y de sobrevivientes a ciudadanas con los derechos que otorga la ciudadanía.*

Referencias bibliográficas

- Cooperrider, D.L., Whitney, D. y Stavros, J.M. (2005). *Appreciative Inquiry Handbook. The first in a series of AI workbooks for leaders of change.* Ohio: Crown Custom Publishing, Inc. y San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations. 1972-1990.* Nueva York: Columbia University Press. [Trad. Martin Joughin. Trabajo original publicado en 1990.]
- Fried Schnitman, D. (Ed.) (2000a). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas.* Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Fried Schnitman, D. (2000b). Introducción. Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (17-40). Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Fried Schnitman, D. (2005). Afrontamiento de crisis y conflictos: una perspectiva generativa. *Sistemas Familiares*, 21 (1-2), 98-118.
- Fried Schnitman, D. (2011). Afrontamiento generativo de crisis y conflictos en organizaciones. *Persona*, (14), 11-40.
- Fried Schnitman, D. (2015a). Appreciative and generative perspectives. Points of convergence in a productive dialogue. *AI Practitioner*, 17 (1), 15-21. Número sobre Appreciation and generative dialogues. Reflections and appreciative inquiry practices from Ibero-America, editado por Dora Fried Schnitman, Jorge Sanhueza Rahmer y Miriam Subirana.
- Fried Schnitman, D. (2015b) Proceso generativo y prácticas dialógicas. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1* (53-81). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Fried Schnitman, D. (2016). Perspectiva e práctica generativa. *Nova Perspectiva Sistêmica*, XXV (56), 55-75.
- Fried Schnitman, D. y Rodríguez-Mena García, M. (2012), Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En *La transdisciplina y el desarrollo humano*. División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.
- Fried Schnitman D. y Schnitman J. (Eds.) (2000a). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos.* Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Fried Schnitman D. y Schnitman, J. (2000b). Introducción. Expansión de contextos, diseños y prácticas. En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (Eds.). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos* (17-28). Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Fried Schnitman D. y Schnitman, J. (2000c). La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Nuevos paradigmas en la*

- resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (133-158). Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Fried Schnitman D. y Schnitman, J. (2000d). Contextos, instrumentos y estrategias generativas. En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (Eds.). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos* (331-362). Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K.J. (2009). *Relational Beings. Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K.J. (2015). From mirroring to world-making: Research as future forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45 (3), 287-310.
- Guattari, F. (1994). El nuevo paradigma estético. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (185-204). Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorlShare Books, 2014.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (421-446). Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorlShare Books, 2014.
- Morson, G.S. y Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin. Creation of a prosaics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Pearce, W,B, (1989). *Communication and the Human Condition*. Carbondale and Edwasville: Southern Illinois University Press.
- Pearce, W.B. (1994). *Interpersonal Communication. Making Social Worlds*. Nueva York: Harper-Collins.
- Pearce, W.B. y Littlejohn, S.W. (1997). *Moral Conflict. When social worlds collide*. Thousand Oaks: Sage.
- Prigogine, I. (1994). De los relojes a las nubes. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (395-413). Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorlShare Books, 2014.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1984). *Order out of Chaos*. New York: Bantam Books.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

*Las alianzas entre organizaciones sin fines de lucro
como escenario de investigación y consultoría dialógica
para la psicología organizacional*

Sara Santiago-Estrada

Introducción

La cantidad y calidad de cambios que enfrentan las organizaciones de hoy no tiene precedente, por lo menos en el reconocimiento público de estas transformaciones. Las estructuras que una vez daban la sensación de estabilidad y poder de predicción se han desvanecido. La ausencia de certeza da paso al reconocimiento de la necesidad de estructuras y procesos más fluidos y autorregulados, que puedan cambiar en la medida que las organizaciones y sus miembros necesiten que cambien. La respuesta a la pregunta ¿qué es una organización? se ha movido desde una visión estructural representada especialmente por la burocracia, hacia una noción de la organización como sistema vivo, dinámico y en constante socio-construcción de significados (Gergen y Joseph, 1996). Para la psicología organizacional, esta nueva manera de abordar los asuntos en las organizaciones presenta grandes desafíos. Específicamente, surgen inquietudes sobre cómo definir el cambio: desde quién, para quién y para qué. Reconocer las intencionalidades de los actores sociales es imprescindible para buscar alternativas desde la polivocalidad. Se añade que la planificación estratégica a largo plazo pierde contundencia, precisamente porque los niveles de incertidumbre y la construcción social de la organización son procesos continuos y no predecibles. Es reconocida la complejidad como ‘natural’, sin implicaciones negativas. Si bien el reto para el estudio de las organizaciones es grande, el mismo crece cuando varias organizaciones forman un nuevo espacio de trabajo en la forma de alianza.

En este escrito pretendo compartir mis reflexiones sobre el proceso de consultoría e investigación con alianzas entre organizaciones sin fines de lucro. Específicamente, usaré para esta reflexión mis vivencias en la investigación en curso titulada *Alianzas entre organizaciones sin fines de lucro: construcciones sobre los resultados y procesos desde la*

vivencia de los aliados, auspiciada por la Universidad de Puerto Rico a la que estoy adscrita como profesora.

Este escrito es una travesía escrita en cinco tiempos que, lejos de estar aislados, se encuentran en esta reflexión teórico-práctica. Además, pretendo contextualizar estas reflexiones en mis vivencias y des-aprendizajes en el Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas. En el *primer tiempo* presento, a modo de introducción, el tema de las alianzas, la práctica de la consultoría y la creación del “tercer espacio”, como lugar de encuentro multiorganizacional. En el *segundo tiempo*, abordo el tema de la investigación dialógica, sus matices y contrastes, y la forma en que esta coloca a los participantes en un lugar protagónico en la producción de conocimientos y de nueva acción social. En el *tercer tiempo* hago un resumen de la investigación y consultoría dialógica que está en curso con alianzas entre organizaciones sin fines de lucro. En el *cuarto tiempo* me muevo a la reflexión sobre mis vivencias y des-aprendizajes que construí en el Diplomado. Resaltan las reflexiones sobre el papel de la pregunta y su relación con el diálogo profundo y generativo, y la forma en que la práctica del aprecio convive en tensión con la problematización; tensión que está presente en mi investigación y consultoría. En el *quinto tiempo*, el del cierre, planteo las posibilidades emergentes de preguntas y reflexiones elaboradas a través del artículo y los interrogantes cuyas contestaciones todavía quedan por descubrirse.

Las alianzas: reto para la psicología organizacional

Como psicóloga organizacional reconozco que tradicionalmente las organizaciones han sido estudiadas desde su individualidad. Específicamente, la psicología organizacional se ha dedicado a estudiar e ‘intervenir’ en las organizaciones para ‘ayudarlas’ a solucionar problemas y a mejorar su capacidad de producción. Sin embargo, la gesta independiente está cediendo el paso a las alianzas, que se convocan para formar colectivos multiorganizacionales dedicados a trabajar con situaciones complejas que necesitan atenderse desde la colaboración. Al aliarse, las organizaciones buscan elevar las posibilidades de lograr el encargo social que las crea. Como respuesta a la necesidad de colaboración, las organizaciones en alianza crean un espacio social al que traen ideas, formas de relacionarse, nuevas versiones y visiones y prácticas organizativas para entender y atender esas inquietudes de mutuo interés desde el diálogo, la reflexión y la construcción de futuros (Hora y Millar, 2011; Fried Schnitman y Rodríguez-Mena, 2012). Sirotnik y Goodlad (1988) llaman a esta relación el *tercer espacio* de encuentro entre instituciones, donde sus historias, culturas e identidades se encuentran y desencuentran (Gajda, 2004).

Las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y de gran significancia social que atienden las organizaciones sin fines de lucro, conformadas en alianzas, demandan el ‘enfrentamiento generativo’ como una forma de [colaboración] para crear posibilidades inéditas desde los puntos de encuentro que entretienen redes y diseñan rutas de acción colegiadas (Fried Schnitman, 2011; Fried Schnitman y Rodríguez-Mena García, 2008).

En este espacio tejido desde la colaboración, también emergen conflictos cuya comprensión y atención implican otros acercamientos. El conflicto deja de verse como un

mal que hay que evitar y se transforma en fuente de energía y de oportunidad para potenciar las competencias de afrontamiento y establecer el diálogo generador de alternativas (Gergen, Gergen y Barrett, sf). También emergen oportunidades y se identifican y activan recursos que hasta ese momento no habían sido considerados, que al ser apreciados, producen nuevas capacidades de colaboración (Fried Schnitman y Rodríguez-Mena García, 2012). La alianza, entonces, construye una nueva forma de relaciones de trabajo, de modos conversacionales y valores que se configuran en un espacio novel de trabajo común en la diversidad (Hora y Millar, 2011). En esta configuración de procesos y voluntades las organizaciones aliadas descubren y valoran los aportes de cada cual, y ponen a prueba su capacidad para afrontar desafíos que antes parecían inabordables.

La investigación dialógica

La pregunta fundamental que dirige la investigación dialógica es cuál es su utilidad para construir conocimiento que aporte al bien social (Gergen, 2015). Respondiendo a esa invitación, me planteo como preguntas de arranque para mi investigación, *¿Cómo puede contribuir esta investigación al desarrollo de las alianzas en un mundo inestable e incierto? ¿Qué contribución podemos hacer para mover las alianzas a un próximo nivel de colaboración?* Una mirada a la investigación dialógica como propuesta filosófica, metodológica y ética puede ayudar a contestar esas preguntas.

La investigación, como cualquier gestión humana, es un proceso relacional (McNamee y Hosking, 2012). Si todo lo que hacemos en la vida está enmarcado en las relaciones, entonces, como investigadores, nos preguntamos cuál es nuestra responsabilidad relacional en la gestión de investigación y consultoría (Gergen, 2015). Los actores involucrados en el proceso de inquirir, ya sea en la investigación sistematizada o en la consultoría, toman decisiones sobre qué tipo de relación quieren establecer para descubrir aquello que está ahí y cuáles son los futuros que se pueden crear. Los actores sociales que se incluyen son los investigadores, los participantes entendidos como co-investigadores y otros interesados como los auspiciadores. Entre todos se cuestionan y contestan a qué intereses responde la investigación y qué utilidad le adjudican. En esa dirección, la investigación es un proceso de construcción, no de descripción o de predicción (Gergen y Gergen, 2000). Es un proceso de construcción de una conciencia ampliada en que se van descubriendo, entendiendo y construyendo nuevas ecologías sociales (Fried Schnitman, 2015b) a la vez que se conservan modos de entendimiento y acción apreciados como buenos para mover una agenda acordada que se mantiene en constante movimiento.

Una de las preguntas que me hago mientras abordo la investigación desde una perspectiva dialógica es *¿qué contradicciones y coincidencias tiene con las formas de investigación avaladas por la academia y reconocidas como la manera ‘correcta’ de investigar con la investigación dialógica?* Sin un intento de generalizar o hacer planteamientos maniqueos que clasifican las investigaciones en ‘buenas’ o ‘malas’ (Anderson, 2017), entiendo necesario establecer unas distinciones de la investigación dialógica que la distancian de los principios del modernismo que apuntan a la “descripción de la realidad”, a “la predicción desde las estadísticas”, y a “crear una versión final del

otro”. Diversos trabajos (Gergen, 2015; Gergen y Gergen, 2000; Gergen, Gergen y Barrett, sf; González Rey, 2006; McNamee y Hosking, 2012) orientan la comparación y contraste que sigue.

Primero, la investigación dialógica destaca la polivocalidad, la coordinación de acciones, la participación activa y sobre todo el involucramiento reflexivo de todos los actores. El participante deja de ser el investigado para convertirse en un co-investigador que tiene voz en el proceso de indagación y en la construcción de los sentidos que se derivan (Gergen y Gergen, 2000).

Segundo, existe una presión sobre los investigadores a tener resultados ‘finales’ que conduzcan a conclusiones y recomendaciones. Ante esto, McNamee y Hosking (2012) plantean que los resultados que presentamos en los informes de investigación son “una pausa en la conversación” que establecimos con los participantes. Esa pausa no limita el alcance social de la investigación si se hace para tomar aliento y continuar la búsqueda. Después de todo, también tenemos una responsabilidad ética con los colegas académicos y otras comunidades a las que pertenecemos como investigadores. En el escenario de investigaciones financiadas por entidades externas a la academia, la rendición de cuentas es una consideración pragmática y ética que debemos tomar en cuenta. Todos esos actores aportan racionalidades que deben ser escuchadas. El reto lo constituye el cómo creamos los espacios para establecer el diálogo creador ante las legítimas tensiones que emergen de la polivocalidad, la multisectorialidad y la multiplicidad de intereses y racionalidades.

Tercero, las herramientas o métodos utilizados en la investigación no pertenecen a priori a un enfoque específico: relacional, dialógico, epistemología cualitativa, enfoque histórico-cultural o pospositivismo. Por ejemplo, González Rey (2006) nos alerta que desde la epistemología cualitativa, la información cuantitativa puede ser bien valiosa y que técnicas como la entrevista, asociada a lo cualitativo, pueden usarse para describir a los participantes y llegar a conclusiones sobre la realidad estudiada desde la perspectiva unilateral del investigador. McNamee y Hosking (2012) reafirman que “lo que es central para el investigador constructor es cómo se practica un método en particular” (p. 64). La meta teoría que sostiene la investigación, por ejemplo el constructorismo o el pospositivismo, y los propósitos de la investigación son los que apoyarán a los investigadores al decidir cuál metodología, cuánta fijación o poder le adscribe a un instrumento o estrategia particular y cómo establecen las relaciones con los participantes y con lo que va encontrando.

Comparto con González Rey (2006) su apreciación de que la ausencia de una *conversación epistemológica* en la psicología ha limitado la construcción de conocimiento. Añade el autor que el positivismo ha evitado tratar el problema epistemológico relacionado a cuál es el enfoque de investigación apropiado al estudio de los asuntos de interés y que ha asumido un abordaje a-teórico sobre la metodología de investigación. Recuerda el autor que “El positivismo concentró su legitimidad en la validez de los instrumentos como productores de conocimiento científico ‘emancipados de la teoría’” (González Rey, 2006, p. 20).

Cuarto, podemos usar el concepto *arqueología* como metáfora para la investigación. Esta metáfora la sugería Paulo Freire (1993) para la búsqueda individual. Aquello que se va descubriendo puede ser de un valor bien grande, tanto para los arqueólogos (investigadores y co-investigadores) como para la comunidad en la que se hace el descubrimiento. La forma en que tratamos ese descubrimiento, que está bajo la tierra (las vivencias, los significados, los sentimientos, las intenciones), nos indica cuáles herramientas usamos para excavar. Siempre dirigidos por la sensibilidad, por la delicadeza para escavar, por el aprecio a lo encontrado, por la responsabilidad de decidir qué hacemos con eso. Así, un descubrimiento nos lleva a replantear la estrategia de búsqueda. Nos requiere pausar y dialogar para trazar agendas no consideradas al principio. Desde esta metáfora, en la investigación dialógica, las preguntas desde quién, para quién y para qué de la investigación permanecen como herramientas que permiten la valoración de los descubrimientos, las construcciones y el decidir qué hacemos con ellas.

Resumimos, con los planteamientos de Gergen (2015), que la investigación puede verse como productora de un espejo de la realidad o formadora de futuros. En esa dirección resultan vinculantes los planteamientos que desde el enfoque histórico-cultural hace Rodríguez-Arocho cuando afirma que:

Vygotski se percató de que la búsqueda de la certeza por medio de una estricta racionalidad, despojada de emociones y sentimientos, descontextualizada de la historia, la cultura y la sociedad que la constituyen, resulta en un reduccionismo extremo en el cual se pierde de perspectiva lo que se busca explicar (Rodríguez-Arocho, 1996, p. 50).

Descripción de la investigación y consultoría en curso

Como mencioné antes, en este momento realizo una investigación auspiciada por la Universidad de Puerto Rico titulada *Alianzas entre organizaciones sin fines de lucro: construcciones sobre los resultados y procesos desde la vivencia de los aliados*. En mi disertación doctoral (Santiago-Estrada, 2013b) apuntaba que la vivencia es precisamente la relación dialéctica e indisoluble entre lo interno y lo externo, entre lo cognitivo y lo afectivo, y entre lo individual y lo social. De forma sencilla, la *vivencia* es la relación afectiva del sujeto con su medio. “Para Vigotski, en la vivencia están representados tanto el medio como lo que [el sujeto] aporta a través del nivel [de desarrollo] ya alcanzado” (González Rey, 2000, p. 136).

La pertinencia del concepto vivencia para esta investigación es inmensa. La información que compartirán los participantes en las conversaciones y encuestas no son descripciones objetivas, ni reflejo de la realidad, sino la significación de sus realidades vividas. Me acerco a este fenómeno de estudio con la convicción de que los sujetos cuentan cómo significan la experiencia de ser parte de la alianza, tanto desde su intelecto como desde sus afectos y en sus relación con otros en su contexto histórico-socio-cultural. Por lo tanto, cada relato, aunque sea del mismo fenómeno y que aparenta solo describir, estará mediado por esa significación (González Rey, 2006).

El estudio emerge de mis inquietudes surgidas en mi práctica de consultoría con alianzas en los últimos 15 años. Me doy cuenta que durante la mayor parte de este tiempo he construido un entendimiento unilateral sobre cómo trabajan las alianzas y cuáles son sus retos. Tres reflexiones provocan el replanteamiento de cómo proseguir en esta ruta de investigación y consultoría.

Primero, si bien he apreciado las voces de los participantes como co-constructores de conocimiento, los textos y las teorías fueron la fuente primaria y mediadora entre aquello que construía y las conclusiones que presentaba. Interpreté de forma desproporcionada el poder del conocimiento erudito a expensas del fondo de conocimiento local (Moll, 1997).

Segundo, el ritmo de la consultoría/investigación y el foco en realizar las tareas que nos impusimos no dieron espacio para realizar la ‘mirada de palco’ que Freire recomienda para ganar perspectiva de cómo estamos trabajando. Desde el palco somos observadores de nosotros mismos y a la vez estamos en el escenario como actores. Muy pertinente, las agendas cargadas de asuntos ‘importantes’ ocuparon todo el tiempo de los encuentros y hubo poco espacio para ‘el teatro’ o para ganar perspectiva de nosotros mismos en el proceso de investigación y consultoría. De esa reflexión surge mi decisión de que en esta investigación quiero juntar mi voz con la de quienes están involucrados, los aliados y definir el proceso como merecedor de espacios reflexivos y creador de oportunidades de diálogos generativos.

Tercero, advierto que no llego en tabla rasa a esta investigación. Traigo mi equipaje que contiene vivencias de todos los órdenes de mi vida. Además, no pretendo estar ‘inoculada’ de perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas que he practicado por décadas. Reconociendo ese equipaje y desde mi contexto, parto de tres premisas que están en suspenso: (1) las alianzas, como gestión humana, son de naturaleza múltiple, diversa y compleja (Santiago-Estrada, 2013a); (2) uno de los desafíos más apremiantes de las alianzas es generar entendimientos acerca de qué está ocurriendo, apreciar los resultados de su gestión y formular rutas de acción conjunta entre las organizaciones que la componen, y (3) las alianzas son gente en relaciones múltiples y dinámicas, que se transforman y transforman a los sujetos que las conforman y a los espacios sociales donde coinciden unos con otros. Las tres premisas derivan de mi experiencia como consultora organizacional de alianzas. Son aprendizajes derivados de la reflexión y sobre todo del diálogo con los miembros de las alianzas. Sin embargo, las llevo como premisas, reconociendo que pueden ser repensadas y que otras se añadirán. Precisamente, es la intención de esta investigación develar si la diversidad de construcciones sobre aquello que es importante, posible y deseable, se manifiesta en la apreciación de los aliados sobre los logros y desafíos de las alianzas en las que participan, y muy importante, si las relaciones que ocurren son las que quieren que ocurran.

Es aquí donde la investigación/consultoría dialógica se me presenta como una manera de abordaje y de relación con los sujetos (aliados) que formarán conmigo el equipo de búsqueda de sentidos y la construcción de futuros. El reto es lograr que colapsen los roles tradicionales de investigador/sujetos investigados y consultora experta/clientes, para dar forma a una nueva manera de construir entendimientos, en la que se reconozca la

inclusión de la dimensión afectiva dentro de la configuración subjetiva de sentidos (González Rey, 2000). “Podemos decir en esa dirección, que la subjetividad entonces, es una dimensión integradora no solamente de lo emocional y de lo cognitivo, sino de lo social y lo individual” (Hernández, 2008, p. 150). Aquí me remito al enfoque histórico-cultural con la epistemológica cualitativa como acercamiento al estudio de situaciones desde la complejidad (Morin, 2007), cuyos elementos esenciales giran en torno a la construcción del sentido, al sujeto como generador y constructor de ellos en relación con otros, y a la inclusión de su dimensión afectiva dentro de la configuración subjetiva (González Rey, 2000). Este acercamiento no reduce la subjetividad a un estado interno y privado, sino a una dimensión compleja que involucra tanto lo psicológico como lo social en contextos históricos (Hernández, 2008). Más allá, es reconocer que los resultados de la investigación no serán una respuesta sino “múltiples retratos” o pluralidad de entendimientos de la realidad que *vivencian* los aliados en su gesta de trabajo colaborativo (Gergen y Joseph, 1996).

Como valor social de la investigación, anticipo la construcción de un conocimiento ‘local’ para las organizaciones en alianza. Muy pertinente para mi trabajo es abrir el espacio de construcción a la integración de ‘fondos de conocimientos’ que tradicionalmente no se consideran ‘eruditos’ (Moll, 1997). Es un conocimiento que otras alianzas pueden usar de referente para generar nuevas perspectivas y prácticas para abordar sus inquietudes y los desafíos que le impone su situación en el contexto histórico-cultural que les toca existir. Por eso, más que decir cómo ocurre la relación interorganizacional o alianza colaborativa, ahora, mi aspiración es co-construir con los aliados un cuadro de posibilidades acerca de cómo podría ser. Es aquí donde los diálogos apreciativos y generativos traen un mundo de posibilidades que antes no estaban tan definidas en mi ruta de trabajo (Gergen, Gergen y Barrett, sf; Fried Schnitman, 2008). Como afirman estos autores, el afrontamiento generativo es un paradigma relacional que implica una transformación cultural orientada a favorecer, en el desarrollo comunitario, el abordaje productivo de desafíos, situaciones problemáticas e innovaciones (Fried Schnitman y Rodríguez-Mena García 2012). El análisis supera la fragmentación y es reconocido que la unidad de análisis es de tipo subjetivo-relacional-contextual (Fried Schnitman y Rodríguez-Mena García, 2012). Como planteó Vigotsky, “Cuando hablamos de *unidad* nos referimos a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas” (Vigotski, 1934, p. 11). Los elementos que componen la *unidad*, no sólo interactúan, sino que en su interrelación funcional dan lugar a una nueva expresión cualitativa, en cuya unidad se entrelazan (González Rey, 2006).

En el devenir de la consultoría y la investigación reafirmo la importancia del trabajo social desde las alianzas. Entender qué aporta el trabajo en alianza a la situación de mi país, puede ser urgente para las 11.570 organizaciones sin fines de lucro (Estudios Técnicos, 2015) que han asumido el rol de proveedores de servicios vitales en el actual contexto puertorriqueño de crisis económica, social y precariedad laboral. La agenda de trabajo de dichas organizaciones incluye los servicios para atender grandes problemas sociales como personas sin hogar, adicción a drogas, HIV-SIDA, violencia de género, maltrato infantil, discriminación, enfermedades/enfermos mentales y embarazos en la adolescencia. También realizan prevención en áreas como el deporte, las artes, el desarrollo académico y

el desarrollo de liderazgo comunitario. Es una amalgama de gestiones que se llevan a cabo con pocos recursos y en muchos casos sin preparación formal en los asuntos con los que trabajan.

Y me pregunto, qué aporta la investigación que propongo al cuadro que describo. Si bien cada alianza es única, los aprendizajes de una pueden servir de reflexión de arranque para otras. En ese sentido, aspiro a generar una conversación entre organizaciones de este sector sobre aquello que encuentran en sus diálogos reflexivos y generativos. Aspiro a una conversación donde no sólo se vaya a presentar lo que han logrado, que es muy importante, sino también a explorar cómo han trabajado y a generar nuevos futuros para las organizaciones y para las poblaciones que atienden. Son espacios de solidaridad y de diálogo generativo que desafortunadamente no abundan.

Reconozco que el conocimiento local o directamente pertinente para las alianzas que participan en la investigación no necesariamente cumple con las expectativas de una investigación “rigurosa” desde los paradigmas de generalización, predicción y precisión que dominan la academia. En ese contexto, esta investigación significa para mí la superación de mis propias limitaciones paradigmáticas y me reta a elevar el nivel de análisis hasta las tensiones intra e interdisciplinarias y de las tecnologías de la investigación que uso (Morin, 2007). Me confronto con mi realidad de docente/investigadora de una universidad y asumo mi compromiso de integrar de forma orgánica mi gestión académica con la investigación de valor social. No encuentro contradicciones insalvables ni razones para establecer dicotomía entre ambas. Todo lo contrario, veo un espacio de oportunidad para el acercamiento al encargo social de la educación universitaria y muy en particular de la psicología del trabajo y las organizaciones. Es en este punto donde mi vivencia en el Diplomado cobra significado para mí.

Mi vivencia en el Diplomado: algunos des-aprendizajes significativos

Mi formación académica, pero sobre todo en las luchas sociales de mi país, está enmarcada en la problematización de nuestro quehacer. Vengo de una trayectoria de activismo político centrado en la descolonización jurídica estructural de Puerto Rico en su relación con Estados Unidos. Ese accionar estuvo centrado en la identificación de los problemas del país y en la batalla constante contra todo lo colonizante. En esta instancia, hago transparente mi bagaje social como el punto de arranque epistemológico que prevaleció en mi práctica como consultora e investigadora por muchos años: la identificación del problema. Esa es mi ‘línea base’, en el argot de la investigación, que me permite valorar lo aprendido en las últimas dos década de práctica reflexiva y que se fortalece significativamente con mi participación en el Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas.

Durante el año en que disfruté del Diplomado cobraron vigor reflexiones sobre varios asuntos que destacaré más adelante. Fueron reflexiones que crecieron en la escucha a los otros miembros del Diplomado, cada uno con una perspectiva, una historia, un contexto nacional, y unas vivencias muy particulares. Destaco como significativas para mí las

intervenciones de Dora Fried Schnitman: solidarias, provocadoras y sensibles, que despertaron en mí dudas, deseos de aprender, validación de prácticas, cuestionamiento de prácticas, apertura a nuevos entendimientos, entre muchas otras cosas. El disenso que emergió en algunos momentos también era alimento para la exploración. El no estar de acuerdo fue bien recibido; todos estábamos de acuerdo en la riqueza del disenso y en que expresarlo era señal de diálogo. Fueron significativas además las conversaciones que en unos momentos no entendí por su elevado encuadre filosófico. Estos intercambios provocaron la necesidad entender y de buscar más allá del Diplomado. Cuando la confusión se presentaba, el diálogo conmigo misma cobraba fuerza. En ese contexto de relaciones destaco algunos de mis aprendizajes y reflexiones significativas en el Diplomado. Entro en detalle en dos focos de mi reflexión teórico-práctica: la pregunta que genera diálogo y la indagación apreciativa en tensión creadora con la problematización.

La pregunta como sostenedora del diálogo y generadora de futuros

Destaco en primer lugar como uno de mis aprendizajes más significativos en el Diplomado, el fortalecimiento de la pregunta como generadora de reflexión, de nuevas formas de relación, descubridora de espacios no explorados y facilitadora de conversaciones dialógicas entre la investigadora/consultora y los participantes/co-investigadores. Es la pregunta que se manifiesta en un cuasi equilibrio entre abogar por aquello que creo e inquirir para entender al otro. Más aun, es aportar a crear los espacios para que todos, investigadora y co-investigadores, se conozcan mejor a sí mismos y se mantengan curiosos y abiertos a nuevas posibilidades. Es una creación y re-creación de nosotros mismos en interacción con los otros.

Si bien siempre he valorado la pregunta como una manifestación de respeto a mi interlocutor y como una herramienta para el aprendizaje, en el contexto del Diplomado, la pregunta que formulé a Dora Fried Schnitman *¿qué preguntas puedo hacer ante esta situación?* se convirtió en una reafirmación de que nunca dejamos de aprender. Escuchar recomendaciones inteligibles, respetuosas, informadas y ancladas en una sólida base teórica y ética fue una de mis mejores experiencias. Dora me brindó ejemplos de preguntas generativas para iniciar procesos, construir posibilidades, promover nuevos vínculos y nuevas ecologías sociales, adecuadas a la necesidad de coordinar organizaciones diversas en un proyecto compartido (Fried Schnitman, 2015a-b; Fried Schnitman y Rodríguez-Mena García, 2012). Me dije a mí misma, con una sonrisa privada, *¿cómo no se me ocurrió preguntar esto antes?* A diferencia de otras veces, me alegró que alguien me ayudara a develar un potencial de mi práctica de consultoría que estaba llegando a la frustración en ese momento porque sentía que se había agotado el repertorio de estrategias para generar espacios de diálogo en la alianza. Muy importante, reafirmé que las preguntas más importantes van emergiendo en el devenir de la investigación/consultoría. Son preguntas para ser contestadas no sólo por los ‘participantes’ sino muy especialmente por la investigadora. Acercarme a Dora me reafirmó que en ocasiones es necesario salir del círculo de la investigación y allegar aliados que nos apoyen en nuestras reflexiones y estancamientos que parecen insuperables. Esto fue lo que ocurrió en el Diplomado.

Comparto con entusiasmo que aquello que entendía como un agotamiento de las posibilidades de la alianza para alcanzar la colaboración, se transformó en un mundo de posibilidades que se activaron, porque todos y todas comenzamos a formularnos preguntas y a buscar respuestas en el colectivo. La consultoría de experto, que afortunadamente no era mi acercamiento, pero que algunos de los aliados solicitaban, fue descartada. Abrimos el camino hacia el tránsito del diálogo y la exploración de otros futuros desde una plataforma relacional.

Esto me reafirma que en la consultoría, además de los asuntos que dan origen al pedido inicial, debe quedar el espacio a interrogar la manera en que trabajamos juntos. Dejar abiertos las instancias de conversación que atiende las dudas, disgusto y confusión aumenta la confianza y fortalece las relaciones que se cultivan en la consultoría. En una expresión de aprecio estético de las relaciones. Freire (1993) decía: “Creo que una de las mejores cosas que podemos experimentar en la vida es la belleza de nuestras relaciones, aun cuando estén salpicadas, de vez en cuando, de desacuerdos que simplemente comprueban que somos personas” (p. 61). Esto es válido en la consultoría y en la investigación.

Como investigadora/consultora, he confrontado grandes debates internos sobre cómo abordar las preguntas que me mueven a entender las relaciones entre los aliados. Esos debates internos han sido un hilo conductor de reflexión durante mi participación en el Diplomado. Específicamente, mi mayor reto ha sido cómo lograr la co-construcción con los aliados de cómo entienden y significan las relaciones en la alianza, desde sus vivencias y las mías (González Rey, 2000).

Mi trabajo como consultora era con una alianza constituida por cuatro organizaciones de extensa trayectoria en el país, con un peritaje comprobado y respetado, y dirigida por líderes con mucha voz nacional. En ocasiones se manifestaron luchas de poder, desconfianzas y agendas encontradas. En ese contexto como consultora sentí cansancio y frustración, también se me presentaron la pregunta generadora y el diálogo transformador como posibilidades de abordaje a los conflictos del momento. Facilitar la conversación difícil, delicada, de afrontamiento fue mi reto. En los encuentros comenzamos a crear espacios para la reflexión, en tareas de diálogos internos, para traer a la mesa alternativas de acciones específicas, para dirimir nuestros temores y esperanzas, y para identificar conocimientos tácitos y explícitos. Resultó un proceso intenso y más lento de lo que hubiéramos querido. Sin embargo, aprendimos otras maneras de relacionarnos, de ser felices juntos a pesar de las diferencias, a entendernos mejor y a movernos con más diligencia y entusiasmo hacia aquello que queríamos alcanzar como alianza.

La búsqueda apreciativa en convivencia con la problematización

Otro aprendizaje valioso para mí ha sido poner a dialogar la problematización con la búsqueda apreciativa. Veamos primero algunos principios de la búsqueda apreciativa. En sus inicios, Cooperrider y Sirvastva, para describir la búsqueda apreciativa, usaron la metáfora artística “ojo apreciativo” que hace referencia a la existencia de belleza en

cualquier obra de arte (citado por Heano, sf). Llevándolo a las organizaciones, encontramos fortalezas, belleza, poder, posibilidad, éxitos, en cualquier contexto colectivo o individual.

La búsqueda apreciativa ha representado una respuesta a los lineamientos del modo tradicional para acercarse al cambio y el desarrollo de las organizaciones, anclado principalmente en identificar las necesidades, diagnosticar problemas y definir brechas. “En contraste, bajo el lente apreciativo predomina un enorme respeto por la capacidad del sistema (llámese empresa, comunidad, familia, sujeto, etc.) para encontrar sus propios recursos y resolver desde su historia de logros el futuro que le espera” (Heanos, sf, p. 3).

Entonces, la búsqueda apreciativa se presenta como el acercamiento a lo mejor que tiene la organización para establecer futuros que la acerquen a sus aspiraciones. La mente que busca desde el aprecio se mueve hacia el mundo de forma creativa, buscando y encontrando imágenes de lo posible por encima de las escenas de desastre y desesperación (Cooperrider y Sekerka, 2006).

Si miramos la búsqueda apreciativa con más detalle, descubrimos que es un proceso de inquirir y descubrir, diseñado para valorizar, premiar y honrar. El propósito es “tocar” la médula positiva de la vida organizacional a través de preguntas positivas y hacerla visible a todos para que se apoderen de la posibilidad de futuros que estaban invisibilizados. El enfoque parte de la premisa que los sistemas humanos se mueven en la dirección de sus preguntas más frecuentes y profundas. El descubrimiento de aquello que es significativo y positivo se hace a través de una búsqueda sistémica y generada desde adentro de la organización. En la medida que la gente se hace consciente de sus fortalezas, el aprecio se incrementa, la esperanza crece y la comunidad se expande. Muy importante, “este enfoque parte de que la realidad es una construcción social y un producto de la imaginación” (Heanos, sf, p. 3).

Si bien reconocemos todas las bondades de la mirada desde el aprecio, levantamos la bandera acerca de las implicaciones de la forma extrema en que se aborda la búsqueda apreciativa en la mirada a las organizaciones, que ha resultado en que se dé la espalda a “realidades” construidas que develan peligros, falta de democracia e injusticias, entre otras situaciones. Más aun, existen “realidades” que causan mucho dolor, fatiga, frustración, y nos preguntamos si esos dolores se pueden atender y reconocer con sólo ver lo positivo. A esa inquietud, Diane Whitney en una conversación grupal en línea en 2015, sostiene que desde la búsqueda de aprecio tenemos que afirmar dónde estamos; que la búsqueda apreciativa no es equivalente a negar los problemas o a ceñirnos solo a hablar de lo positivo. Añado que la problematización no es equivalente a mirar solo el déficit sino que implica apreciar la que tenemos para atender las inquietudes que nos convocan a trabajar en colectivo.

Veamos dos extremos en que pueden manifestarse la mirada solo desde el déficit y la mirada solo desde lo positivo. Por un lado, los cuadros desastrosos provocan tensión paralizante, sentido de incompetencia para derrumbar monstruos y sumisión al poder, para supuestamente no hundirnos por completo. La mirada al sistema, desde el déficit, se concentra en el presente fracasado, el devenir histórico con sus logros y retos superados raramente se toma en cuenta.

Por otro lado, el advertir sólo lo positivo puede crear un escenario artificial de bienestar y también una sumisión al poder del no conflicto. Podemos llegar al extremo de adoptar la postura que asumió Marcello Mastroianni en las películas *De eso no se habla* y *Todo el mundo es feliz*. La creatividad puede entonces limitarse y caer en dar permiso social a prácticas que no son las mejores para el bienestar colectivo. Y bien importante, puede quitar legitimidad a sentir dolor. En este caso, el devenir histórico con sus complejidades y contradicciones tampoco se toma en cuenta.

Advertir las posibilidades de dos lenguajes [búsqueda de aprecio y problematización] para construir realidades, no pretende de ninguna manera descalificar uno en procura de un beneficio para el otro. Más aun, implica dar cabida a la pregunta de la construcción social que se enmarca para cada lenguaje, de los juegos de poder inmersos en cada posibilidad, de la responsabilidad de construirnos de una u otra manera. Advertir los diversos lenguajes desde los cuales se puede construir la realidad, sugiere que existen múltiples lentes para comprenderla y actuar en ella; no se trata de operarse para eliminar la “miopía” y limitar la comprensión a una única manera de hacerlo, se trata de aceptar que hay muchas posibilidades y que se debe ser responsable frente a la elección de una u otra (Heano, sf, p. 6).

Asimismo, cuestionamos que haya que elegir entre búsqueda apreciativa o problematización. Proponemos que no se puede mover la organización hacia otros futuros solo desde sus fortalezas, como tampoco se mueve solo desde sus déficits. La visión maniquea de uno u otro puede crear miopía, debates estériles, inmovilización y sobre todo infelicidad.

Usando la metáfora de las baterías o pilas, advertimos que la energía no se transmite si uno de los dos polos no funciona. Ya Paulo Freire (1997) advertía que, para que ocurra el cambio desde la gente que se va a beneficiar, todos tienen que aprender a leer el texto y el contexto, la palabra y el mundo. El contexto es la realidad actual y la realidad de futuro. Y la conversación entre esas dos realidades no es lineal, es sumamente compleja. La recursividad permite ver que el tiempo-espacio-acciones no se repite de forma inalterada y que la predicción se hace cada vez lejana.

Asumimos como premisa ontológica que las organizaciones son redes de relaciones que están vivas. Todos aceptamos que inquirir o buscar es algo natural en los procesos sociales. Lo que hace la diferencia es *sobre qué inquirimos, qué nos preguntamos sobre aquello que inquirimos y cómo buscamos las respuestas*. En las organizaciones el enfoque del aprecio y el de la problematización parten y se fortalecen a través del lenguaje conversacional para trazar rutas de acción y potenciar una realidad particular, aunque contrastan en su punto de partida, en las preguntas que se hacen y en la participación activa de las voces.

Menciono rápidamente dos ejemplos con los que estamos familiarizados en mi país. Primero, nuestro sistema educativo. ¿Qué respondemos si hoy nos preguntan sobre la educación en Puerto Rico? Ante el cuadro de horror que se nos presenta, poco es lo que podemos hacer. El sistema está desahuciado. Hemos caído estrepitosamente en la búsqueda

de déficit. Cada plan comprensivo que se le pide a las escuelas parte del llamado análisis de necesidades. En ningún documento se solicita que identifiquen las fortalezas o historias de logros. Las escuelas están clasificadas como escuelas en mejoramiento porque están mal. Nos preguntamos, entonces, ¿cuál debe ser la ruta de búsqueda en el sistema educativo? ¿cuáles preguntas han guiado la búsqueda? ¿quién las formula? ¿quién controla el proceso de búsqueda?

Veamos otro ejemplo. La Dra. Ruth Nina, del Departamento de Psicología de la UPR-RP, desarrolló recientemente un proyecto de fotografía/reflexión/acción con mujeres de la Casa Protegida Julia de Burgos, un albergue para mujeres maltratadas cuyas vidas están en peligro. En el desarrollo del proyecto se utilizaron cámaras de fotografía que cada mujer se llevó para tomar fotos y asignarle sentido. En palabras de la Dra. Nina:

Este taller es una estrategia educativa para entender y promover la salud a nivel individual y social, en el que se pretende contribuir al cambio y el empoderamiento de la mujer. De esta manera el taller de fotografía comunitaria, asumió un rol de reflexión para las participantes del programa sobre su experiencia de sobrevivencia. Con diversas miradas sobre la vida, con diferentes edades y personalidades, este grupo con curiosidad asumió un reto: hacer un *click* para descubrir un mundo en donde con un sentido de libertad pudieron plasmar el ser mujer.

En este proyecto no se negó la experiencia terrible en que están insertas estas mujeres. Se reconoció su dolor, sus voces narraron los traumas y también sus lentes enfocaron otros futuros posibles para cada una. La búsqueda de aprecio junto a la problematización fueron estrategias para entender, proponer y actuar.

Para recapitular, propongo que la búsqueda para el cambio, el desarrollo y el aprendizaje en las organizaciones no puede anclarse exclusivamente en los déficits/problemas o solo en lo positivo. Reiteramos que las organizaciones son redes de relaciones vivas, con historias, en contextos y que se transforman constantemente. El entendimiento, desde la complejidad, de la realidad actual con todos sus dolores y el apreciar todos los recursos de la organización para construir otros futuros son base firme para moverse. Como decía Freire (1993, p. 55) “Nadie llega *allá* partiendo de *allá*, sino desde algún *aquí*”.

Reflexión de cierre y apertura a nuevas conversaciones

En mi trabajo con las alianzas esta reflexión cobra mucha pertinencia. Las alianzas se constituyen porque las formas individuales de atender una situación compleja, incierta e importante no permiten procesos que generen futuros que muevan el orden en que ocurren (Santiago-Estrada, 2013a). En ese juntarse ocurren muchos procesos, se construyen significados compartidos y emanan muchas emociones que sencillamente confirman que estamos en relación con otros. Sigue presente todo el tiempo la pregunta acerca de si esa unión y la forma en que está establecida tienen futuro. Es entonces, cuando contestamos la pregunta sobre la pertinencia de la alianza y consideramos la ruta a seguir para trabajar, desde la diversidad, en ese espacio común co-construido por los aliados. En ese espacio la

indagación apreciativa se presenta como alternativa y la problematización aparece como cotejo de las “realidades”. A este punto, el diálogo entre ambas opciones se presenta como alternativa innovadora y creativa. La gran pregunta es cómo hacerlo.

Los consultores/investigadores facilitamos la conversación dialógica que apoya la creación de espacios de reflexión, acción generativa y transformación de las relaciones. En mi caso, la construcción de alianzas me ha retado a mantener una agenda permanente de promoción y facilitación del diálogo sobre la agenda de la alianza, la valoración de sus resultados, la escucha activa entre sus miembros, la identificación de intereses compartidos, la expresión libre de sentimientos, temores y dilemas, la búsqueda de perspectivas transformadoras, la activación de recursos no considerados previamente y, sobre todo, el aprecio por la conversación sostenida. Para lograrlo, convertimos la acción en espacio de investigación en el que todos los participantes son investigadores reflexivos y actores sociales solidarios. Aprender es la meta y accionar es la ruta.

Como dispositivo teórico-práctico hacemos acopio de los enfoques generativos y apreciativos que invitan al posicionamiento ético de la participación proactiva y democrática, a crear futuros partiendo del presente, a construir y re-construir las relaciones, a apreciar y celebrar la diversidad, a innovar y reciclar recursos y procesos, a escuchar lo dicho y expandirlo, y a reconocer valores y recursos como motores comunes (Fried Schnitman y Rodríguez-Mena García, 2012).

Ese entendimiento del presente y la generación de futuros se dinamizan con las prácticas dialógicas abiertas, francas y respetuosas de voces diversas. Son diálogos en los que el miedo a saber no tiene espacio y la desesperanza no es alternativa a considerar. Prácticas en las que pasado, presente y futuro son vistos como un entramado de procesos que necesitan miradas alternativas para entenderlos y atenderlos para el bienestar del sistema humano. La simultaneidad del presente y el futuro permite partir del presente para la construcción anticipada de futuros. Y esto se logra desde la esperanza como principio positivo.

Como indicamos antes, para llegar al convencimiento del poder del cambio, hay que hacer arqueología personal u organizacional. Y como en la arqueología, ante un hallazgo significativo se requiere tener mucho cuidado en desenterrar las piezas encontradas. Necesitamos ponernos de acuerdo para desempolvarlas con mucha gentileza y sacarlas a flote para entonces descubrir qué nos dicen del pasado. Y ese pasado nos ayuda a entender el presente y los recursos con los que contamos para construir futuros. Paulo Freire (1993) decía que la esperanza no es sentarse a esperar que algo mejor ocurra sino tomar acción para acercarnos a los sueños compartidos porque sentimos confianza en que podemos lograrlos. De eso se trata la arqueología organizacional, en el proceso encontramos dolores, errores e injusticias, pero también logros, recursos que no sabíamos que teníamos y una esperanza de convivir y mover las aspiraciones. Sheila McNamee (2012) sostiene que la apertura a la multiplicidad requiere presencia radical y que estar radicalmente presente nos abre a la multiplicidad alrededor de nosotros. En eso consisten las alianzas.

Referencias bibliográficas

- Anderson, H. (2017). Collaborative-dialogue based research as everyday practice: Questioning our myths. Taos Institute International Relational Research Network. Recuperado de http://api.ning.com/files/YiH**gdIUoXs8Cznx01gPJTH5v4j1fh3Zbze8qm*9zEWSpaEINMAPXp6c5MB2INRpOWReBnEE*WnzZF5N3Dy6n3eW*liiSpW/CollaborativeDialogueResearchSimonchapter.pdf
- Cooperrider, D.L. y Sekerka, L.E. (2006). Towar a theory of positive organizational change. En J.V. Gallos (Ed.). *Organization Development* (223-238). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Estudios Técnicos Inc. (2015). *Estudio de las organizaciones sin fines de lucro en Puerto Rico. Evolución del Tercer Sector ante las realidades de un Puerto Rico diferente*. Puerto Rico: Estudios Técnicos Inc.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI. 2ª Edición.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fried Schnitman, D. (2011). Afrontamiento generativo de crisis y conflictos en organizaciones. *Persona*, (14), 11-40.
<http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/viewFile/251/886>
- Fried Schnitman, D. (2015a). Procesos generativos en el aprendizaje: complejidad, emergencia y auto-organización. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1* (17-36). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorlShare Books.
- Fried Schnitman, D. (2015b). Proceso generativo y prácticas dialógicas. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1* (53-81). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorlShare Books.
- Fried Schnitman, D. (2008). Diálogos generativos. En G. Rodríguez Fernández (Comp.). *Diálogos apreciativos: el socioconstruccionismo en acción* (17-48). País Vasco-Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson.
- Fried Schnitman, D. y Rodríguez-Mena García, M. (2012). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En J.F. García, J.A. Betancourt y F. Martínez (Comps.). *La transdisciplina y el desarrollo humano*. División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.
- Gajda, R. (2004). Utilizing collaboration theory to evaluate strategic alliances. *American Journal of Evaluation*, 25, 65-77.
- Gergen, K.J. (2015). From mirroring to world-making: Research as future forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45, (3), 287-310.
- Gergen, M. y Gergen, K.J. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. En N. Denzin y Y. Lincoln (2000). *Handbook of Qualitative Research* (1025-1046), Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Gergen, K. y Joseph, T. (1996). Organizational science in a postmodern context. *Journal of Applied Bahavioral Science*, 32, 356-378.
- Gergen, K., Gergen, M., y Barrett, F. (sf). Dialogue: Life and Death of the Organizations. Borrador para el libro *Handbook of Organizatonal Discourse* de los editores Grant,

- D., Hardy, C, Oswick, N., y Putman, L. Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de http://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/kenneth-gergen/Dialogue_Life_and_Death_of_the_Organization.pdf
- González Rey, F.L. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. *Educacao & Sociedade*, 21 (70), 132-148.
- González Rey, F.L. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG.
- Heano, D. (sf). El enfoque apreciativo y su lenguaje de esperanza. Recuperado diciembre 2000 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169511_archivo.doc
- Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 147-16.
- Hora, M.T. y Millar, S.B. (2011). *A Guide to Building Education Partnerships: Navigating diverse cultural contexts to turn challenges into promise*. Sterling, Virginia: Stylus.
- McNamee, S. y Hosking, D.M. (2012). *Research and Social Change: A relational constructionist approach*. New York: Routledge.
- Moll, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.). *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. [Trad. M. Pakman. Trabajo original publicado en 1990].
- Rodríguez Arocho, W.C. (1996). El legado de Lev S. Vygotski y su pertinencia a la psicología contemporánea. Ponencia en el Seminario-Taller: Psicología y Educación en la obra de L.S. Vygotski, Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento del Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Santiago-Estrada, S. (2013a). Alianzas escuela-universidad: Condiciones, oportunidades y retos para su evaluación. En M. Bravo Vick y P. Padró Collazo (Eds.). *Nuestro camino al evaluar AlACiMa. Evaluación sistemática y abarcadora de un proyecto de reforma educativa* (220-239). San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Santiago-Estrada, S. (2013b). *Los temas sindicales en los programas graduados de psicología industrial/organizacional en Puerto Rico: implicaciones epistemológicas, metodológicas y éticas*. Tesis doctoral. Universidad de Puerto Rico.
- Sirotnik, K. y Goodlad, J.I. (Eds.). (1988). *School-University Partnership in Action: Concepts, cases and concern*. New York: Teachers College Press.
- Vigotski, L.S. (1934). Pensamiento y lenguaje. Recuperado de <http://psikolibro.blogspot.com>

Reflexiones de Dora Fried Schnitman y Silvia Crescini (Argentina)

Nos ha resultado muy interesante la lectura del material presentado por Sara. La autora describe la aplicación de la perspectiva generativa y las prácticas dialógicas en su tarea específica como investigadora/consultora en el ámbito comunitario, vinculada a la construcción de alianzas entre organizaciones sin fines de lucro.

Sara hace hincapié en la construcción de alianzas entre los diferentes actores apoyándose en los aportes de K. Gergen, F.L. González Rey y D. Fried Schnitman, entre otros, respecto de poner el acento en lo relacional y en el ejercicio de las prácticas dialógicas.

Sara habla de su trabajo y su compromiso político para proteger la identidad, los derechos y las necesidades de los portorriqueños, a través de tarea de consultoría para una gran cantidad de organizaciones sin fines de lucro destinadas a la atención y prevención de las necesidades básicas de los usuarios.

El trabajo de Sara transcurre en las interfases entre organizaciones con las que, a través de preguntas generativas, entrama una nueva ecología social comprensiva de la tarea y los intereses de todas, para optimizar los vínculos y el accionar conjunto hacia fines compartidos. La autora refiere el tejido de alianzas como entrelazamientos articulados en los espacios “inter”: trabajo en interfases, interlenguajes y acción conjunta:



Las preguntas generativas –una de las herramientas de la perspectiva– son recursos investigativos que abren espacios e identifican las nuevas posibilidades de acción y la herramienta por la cual los participantes reconocen alternativas, y su propia capacidad y la de los otros para construirlas. Son útiles para trabajar en las interfases y los espacios intermedios, construir ecologías sociales, y enriquecer el entramado social entre actores diversos como el consorcio de organizaciones sin fines de lucro que presenta Sara.

El fortalecimiento de la pregunta como generadora de reflexión y de nuevas formas de relación, como descubridora de estos nuevos espacios y facilitadora de conversaciones

dialógicas entre los participantes de diversas organizaciones –incluyendo los investigadores, operadores, consultores–, constituye una apertura para construir nuevas realidades o futuros posibles no explorados aún, por ejemplo en un consorcio en el cual actores diversos necesitan coordinar acciones conjuntas en pos de objetivos convergentes.

Las preguntas generativas pueden ser utilizadas para numerosos objetivos, entre otros, facilitar procesos, construir y reconocer nuevas posibilidades, promover aprendizajes, nuevos vínculos y nuevas ecologías sociales, encontrar recursos para materializar las posibilidades en acciones específicas, expandir las habilidades de los participantes para reconocer lo novedoso, invitarles a identificar los ciclos generativos y reflexionar sobre ellos y sobre la participación de cada uno en la construcción de alternativas. Las preguntas generativas invitan a que los participantes reconozcan un evento o una conducta nueva o inusual y promover innovaciones. Sara refiere la utilización de estas preguntas para destrabar la comunicación y construir puentes entre las diversas configuraciones del consorcio.

***Comunidad de aprendizaje, prácticas dialógicas
y formación de competencias:
apreciación de una experiencia***

*Mario Rodríguez-Mena García, Roberto Corral Ruso
y Carmen Luz López Miari*

El grupo Aprendizaje para el Cambio (GAC), del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), Cuba –al que pertenecen los autores–, tiene una experiencia de más de una década tanto en la formación de aprendices autorregulados en comunidades de aprendizaje, como en el entrenamiento de diversos actores sociales en técnicas y herramientas para el manejo de conflictos y la concertación para la gestión local. Las organizaciones laborales y los espacios comunitarios han sido los escenarios donde estas prácticas se han desarrollado.

Entre diciembre de 2013 y septiembre de 2014, el GAC implementó un programa de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos que combina ambas experiencias (Rodríguez-Mena *et al*, 2015). El programa ha tenido un seguimiento durante los años 2015 y 2016 a través de talleres y visitas a las comunidades donde laboran los participantes de la experiencia.

Para la ejecución del programa se contó con la colaboración del Centro Félix Varela (CFV), institución con la que desde el año 2002 hemos organizado múltiples cursos, dirigidos fundamentalmente a los Talleres de Transformación Integral del Barrio (TTIB)¹⁰

¹⁰ Constituyen equipos multidisciplinares que brindan asistencia técnica al Consejo Popular (eslabón intermedio de gobierno entre las circunscripciones y la Asamblea Municipal del Poder Popular) y tienen como propósito lograr la transformación físico-social y ambiental de la comunidad, con la participación de los vecinos y organizaciones políticas y de masas, a partir de las potencialidades económicas del territorio (Santana y Pupo, 2005). En La Habana existen 15 TTIB.

de La Habana y a los miembros de la Red Cultura de Paz¹¹. Es a partir de estos intercambios que nace el interés de los participantes por profundizar tanto en las metodologías y herramientas, como en las habilidades indispensables para coordinar procesos de interacción social.

El programa de formación estuvo dirigido fundamentalmente a personas que participan en la coordinación de procesos comunitarios en tres municipios del país¹² y que están vinculados al proyecto del CFV “Apoyo a la participación ciudadana activa para la rehabilitación ambiental”. Se conformó la comunidad de práctica inicial donde los participantes pudieron compartir sus prácticas y aprender, a través de la reflexión constructiva sobre las mismas, las competencias necesarias para coordinar procesos de participación en sus comunidades. Integraron la comunidad 19 personas, 13 provenientes de los municipios referidos, a quienes se sumaron otras 6 de los municipios Cerro, Playa y Plaza en La Habana, que el CFV solicitó incorporar en su condición de colaboradores y personal técnico vinculados al proyecto. La mayoría eran mujeres (15) y la edad promedio fue de 50 años.

Los fundamentos teóricos y metodológicos del programa de formación de competencias en comunidad de aprendizaje, se sustentan en la concepción histórico-social del aprendizaje de Lev Semionovich Vygotski, eje articulador al que se integran las ideas más contemporáneas de la teoría social del aprendizaje de Etienne Wenger, la pedagogía liberadora de Paulo Freire y la perspectiva generativa del diálogo de Dora Fried Schnitman.

El presente trabajo tiene como propósitos describir el programa de formación desde sus bases teóricas y metodológicas y mostrar sus efectos en el proceso de transición desde la comunidad de práctica, inicialmente conformada, hasta la constitución de la comunidad de aprendizaje MADIBA, nombre con el que sus miembros decidieron identificarse.

Fundamentos del programa de formación de competencias en comunidad de aprendizaje

Siguiendo las ideas de Vygotski, nuestro grupo reconoce al aprendizaje como uno de los principales procesos de humanización. Los aprendizajes aparecen siempre situados en los múltiples contextos de nuestras prácticas sociales y se despliegan en tiempos y formas diversas, como un proceso que se incorpora a la vida y que conduce a la fundación y el desarrollo de la persona, histórica y socialmente determinada. De hecho, aprender se identifica con la propia condición humana: es un modo de ser y de estar en el mundo (Rodríguez-Mena, 2013).

¹¹ La Red fue creada en el año 2008, agrupa a más de 50 instituciones cubanas, y tiene el propósito de propiciar la articulación de instituciones y actores de la sociedad cubana que trabajan en pos del desarrollo de la cultura de paz, a fin de fomentar acciones de capacitación, acompañamiento, sistematización y divulgación en este ámbito.

¹² Los municipios son: Habana del Este de la provincia La Habana; Cumanayagua, en la provincia de Cienfuegos al centro del país y Holguín de la provincia con igual nombre ubicada en el norte de la región oriental de Cuba.

El aprendizaje conduce al desarrollo de las personas y las comunidades, lo antecede, lo “hala”. Pero esto puede ocurrir si los sujetos del aprendizaje (personas y comunidades) poseen las herramientas necesarias para emplearlo en esta importante función potenciadora del desarrollo. Estas herramientas también son aprendidas y se adquieren en la relación con los otros. De este modo, el aprendizaje es el mediador por excelencia en el camino que sigue la ley genética del desarrollo, propuesta por Vygotski (1987). Esta ley explica que todo dominio psicológico (manifestación intrapersonal) se engendró desde fuera, en la relación con otros (manifestación interpersonal).

Desde esta visión, el aprendizaje se aborda no solo como resultado, sino, y muy especialmente, como proceso. Se destaca el papel mediador de la interacción del individuo con otras personas en la actividad y no se limita a verlo como un proceso adaptativo. El aprendizaje es un proceso transformador y de crecimiento personal durante el cual el aprendiz despliega sus recursos para alcanzar sus propósitos en la solución de problemas que tienen un significado para él; para ello deberá establecer relaciones significativas entre aquello que ya sabe y lo nuevo a aprender, entre la nueva información y su mundo afectivo-motivacional, entre el conocimiento y la vida. Es así como el aprendizaje cobra valor para la persona y aumenta la probabilidad de que sea duradero, generalizador (Rodríguez-Mena, 2008).

La teoría social del aprendizaje de Wenger (2001) define al aprendizaje como un proceso de participación. Refiere que aprendemos de modo natural cuando participamos de las diferentes prácticas que compartimos con otras personas; el acto de participar en una comunidad de práctica produce cambios en quienes aprenden tanto en los significados y sentidos que construyen como en las identidades que conforman. Ya en el primer volumen de este libro (Rodríguez-Mena y Corral, 2015a) definíamos las comunidades de práctica y su vínculo con las comunidades de aprendizaje desde esta concepción teórica.

La definición utilizada por el GAC concibe la *comunidad de práctica* como “redes de actividades y acciones interdependientes y autoorganizadas, que vinculan entre sí a personas, significados, y el mundo material, en un sistema complejo de intercambios internos y con el ambiente” (Rodríguez-Mena y Corral, 2007, p. 38). El centro de esta definición se desplaza de las características personales de los miembros o de la unión más o menos fortuita de individuos hacia la red misma de sus relaciones, y permite la visualización simultánea de las modificaciones tanto en los sujetos individuales como en el sujeto colectivo definido por una actividad específica. Permite además la integración de las aproximaciones de la psicología social –en sus elaboraciones acerca de las características de los grupos y equipos–, de la psicología de la personalidad, al concebir que las transformaciones personales tienen lugar y se redefinen constantemente en espacios de relación con los otros, y de la sociología –en las ideas acerca de la comunicación y la constitución de los sujetos colectivos como agentes de cambio.

La comunidad de práctica

(...) se describe en términos de *participación* (la pertenencia legítima de un individuo a una comunidad, la aceptación por los demás participantes, la implicación personal y el

compromiso, la identidad durante el movimiento de participación que establece el límite del sistema); en una *práctica* (que se identifica con actividades características de la comunidad, sea simbólica o material, y que incluye los procesos, artefactos, instrumentos, significados y discursos implicados para realizarla); que produce *cambios* en los participantes (el aprendizaje es la condición obligatoria de las comunidades de práctica, tengan o no el propósito explícito o consciente de producirlo, y base del desarrollo de sus participantes) (Rodríguez-Mena *et al*, 2004, p. 104).

Es por ello que, siendo la comunidad de práctica el espacio natural de los aprendizajes humanos, es posible extender el concepto hasta la *comunidad de aprendizaje* como

(...) una comunidad de práctica que toma conciencia de sus procesos de aprendizaje y actúa sobre ellos. Sus miembros se identifican plenamente con ella. Tienen múltiples y productivas interacciones. El aprendizaje se convierte para ellos en una meta permanente de desarrollo: se aprende desde la práctica y con el propósito de mejorarla (Rodríguez-Mena *et al*, 2015, p. 61).

Esta propuesta de comunidad de aprendizaje emana de la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes humanos que están “situados” en comunidades de práctica, social y culturalmente construidas y toma en cuenta tres criterios básicos para comprender su proceso de desarrollo: *participación, práctica e identidad*. Los criterios y sus indicadores de evaluación fueron ya presentados en el primer volumen de este libro (Rodríguez-Mena y Corral, 2015a) y aparecen ampliamente desarrollados en trabajos previos (Rodríguez-Mena *et al*, 2004 y 2015).

La participación, que constituye el núcleo de esta teoría del aprendizaje, no puede ser internalizada como estructura de conocimiento exclusivamente individual, ni puede ser externalizada como artefactos o estructuras generales de actividad, neutrales para los participantes. La participación se basa en negociaciones situadas y renegociaciones de significados en el mundo; de modo que el conocimiento, la comprensión y la experiencia, están en constante interacción, por tanto, son mutuamente constitutivos. Personas, acciones y el mundo están implicados en todo pensamiento, discurso, conocimiento y aprendizaje (Rodríguez-Mena y Corral, 2006). Así, la intención original se instrumenta de forma compleja en dos planos de resultados, que continuamente se relacionan: en un plano de análisis, la formación de aprendices autorregulados, que supone el cambio en los sujetos individuales hacia el dominio de competencias para regular su propio aprendizaje; y en otro plano, la constitución de una comunidad de aprendizaje, lo que supone a su vez el reconocimiento de un sujeto colectivo que se nutre de las transformaciones de sus miembros componentes y utiliza su práctica laboral como espacio y vía de transformación. No son dos realidades opuestas o excluyentes, sino complementarias e interdependientes, como los resultados permiten mostrar.

Para lograr la auténtica participación es necesario construir una identidad. Todas las personas mantienen simultáneamente varias identidades, entendidas como grupos a los que refieren cualidades personales y en los cuales encuentran los espacios intersubjetivos para manifestarlas, perfeccionarlas y crearlas. Una comunidad de aprendizaje solo será realidad en la medida en que sus miembros la consideren como grupo de referencia y

generen sentimientos, acciones y símbolos de identidad. La identidad supone igualdad de los miembros en cuanto a la legitimidad de la participación, pero al mismo tiempo diferencias en cuanto a las acciones que realizan y la posición periférica o central en relación con los demás miembros (Rodríguez-Mena y Corral, 2007).

La participación legítima promueve la motivación, la flexibilidad y la calidad del aprendizaje. Participación no significa simplemente hacer algo en colectivo, resolver problemas o tener un sentimiento de identidad; significa mucho más, en tanto supone un proceso en el cual los problemas a resolver, los contenidos a aprender, los otros participantes y la propia acción del individuo se llenan de nuevos significados que trascienden la posición inicial y modifican la visión del mundo del sujeto.

La participación en la comunidad de aprendizaje supone una presencia, una acción, pero también un compromiso, una implicación personal y colectiva, en resumen: un cambio en la condición de la persona que pasa a ser “persona-que-aprende” diferente de como es en otros espacios de participación. Promover y alentar la participación como un proceso de atribución de sentidos es una condición básica de la facilitación del aprendizaje en comunidad.

En toda comunidad de aprendizaje existen líderes, posiciones de poder central y periféricas, con diferentes atribuciones y niveles de decisión, que son cambiantes en función de la tarea que asumen las personas, las trayectorias de participación individual, y los contextos en los que actúan. La participación requiere el desarrollo desde posiciones de dirección a posiciones de no dirección, o mejor de dirección colectiva.

La verdadera democracia de la participación no supone igualdad, sino cooperación de pares en la legitimidad de su participación y su sentimiento de identidad, pero diferentes en el aporte al espacio de intersubjetividad colectiva. Una comunidad de aprendizaje es tanto más enriquecedora cuanto más diferentes son las historias personales de sus miembros.

Pero el proceso de tránsito de la comunidad de práctica a la comunidad de aprendizaje no es espontáneo. Es un proceso intencionado, que requiere de herramientas y procedimientos metodológicos para lograrlo. En nuestra experiencia formativa nos hemos servido de un sistema de situaciones de aprendizaje (SA), cuya ejecutoria se fundamenta en el enfoque de formación por competencias y se sustenta en el empleo de la investigación-acción participativa como metodología.

Situaciones de aprendizaje

El carácter situado de los aprendizajes significa que estos siempre se producen en circunstancias concretas. El término psicopedagógico más apropiado para definirlos es el de situaciones de aprendizaje. Esta categoría constituye la unidad básica de análisis para la comprensión de los procesos de desarrollo de la comunidad de aprendizaje y la formación de competencias, su identificación y potenciación.

Una situación de aprendizaje puede considerarse como la menor unidad de análisis (estructural y funcionalmente hablando) del proceso de aprendizaje. En el espacio-tiempo de acción y comunicación que es, se establece una relación dialéctica, entre el aprendiz, lo aprendido, y las personas y herramientas mediadoras, que se enmarca en un sistema de planificación, ejecución y control de tareas que el aprendiz genera con la intención de aprender (Rodríguez-Mena, 1999, p. 79).

Las situaciones de aprendizaje pueden ser comprendidas desde diferentes dimensiones, planos diversos de análisis que se conectan constituyendo el sistema explicativo de los aprendizajes que allí se generan. A continuación se presentan tres de estas posibles dimensiones psicopedagógicas:

1. La dimensión de los componentes de las situaciones de aprendizajes.
2. La dimensión de los logros de los aprendizajes.
3. La dimensión correspondiente al rol del aprendiz.

La primera dimensión hace referencia a la extensión y estructura de la situación de aprendizaje. Existen tres tipos diferentes de componentes en las situaciones de aprendizaje: los contenidos, los procesos, y las condiciones.

Estos componentes son también expresión del carácter mediador de los aprendizajes. Simplificando un tanto el asunto se puede apuntar que los contenidos (qué se aprende) representan la mediación cultural; los procesos (cómo se aprende) la mediación subjetiva y las condiciones (cuándo, dónde, cuánto, con quién se aprende) la mediación contextual. Todos ellos deben actuar de conjunto y con coherencia para garantizar la autorregulación del aprendizaje.

Los tres componentes refieren el plano estructural de cualquier situación de aprendizaje; pero funcionalmente ellos actúan en sistema, e inevitablemente los cambios que se operen en alguno de ellos repercutirán de inmediato en los restantes. Este tipo de apreciación acerca de la relación funcional que se establece entre los componentes de las situaciones de aprendizaje, introduce la segunda dimensión de análisis: la de los logros de los aprendizajes. Esta dimensión responde a cuestionamientos medulares referidos a qué es en realidad lo que un aprendiz aprende, qué es lo que logra formar o “construir”.

Las propuestas relacionadas con la naturaleza social del aprendizaje resaltan una variación importante en la comprensión del conocimiento como categoría. En primer lugar, porque los conocimientos no son neutrales, sino que están asociados a determinados valores que las personas les atribuyen en su aplicación y sentido a partir del contexto sociocultural al que pertenecen (Núñez, 1999). Todo conocimiento de la realidad es en rigor una “práctica social de la realidad”; en este sentido, se acuña el término “saberes” como conocimientos contextualizados (con significados y valores atribuidos) y referidos a estructuras colectivas de praxis social, no sólo en su génesis y búsqueda (el proceso de

conocer), sino en su aplicación, difusión y transformación (los procesos de tecnologización, enseñanza y crítica).

La clasificación de los saberes tiene matices diversos. La sociología francesa habla del “saber”, “saber hacer” y “saber ser”, en la que “saber ser” condiciona los otros dos. Aquí resulta muy apropiado recurrir a Habermas cuando plantea la necesidad de distinguir claramente estos tipos de saberes en cuanto a finalidades, intereses y metodologías; así reconoce un saber teórico –de génesis analítica–; un saber práctico –de génesis hermenéutica–, y un saber emancipador –de génesis autorreflexiva y crítica– (Habermas, 1990).

La otra dimensión, muy vinculada a esta, hace referencia al rol del aprendiz, y permite conceptualizar su nivel de implicación durante la ejecución de los aprendizajes; el nivel de conciencia que alcanza de su funcionamiento cognitivo; y el grado de apertura al mundo de relaciones donde está inmerso. La integración mayor, hasta este momento de comprensión teórica de lo que es el aprendiz autorregulado, podría cristalizarse en la categoría “persona-que-aprende” (Rodríguez-Mena, 1999). Con ella se significa el carácter integral del sujeto inmerso en procesos de aprendizaje. La persona es una totalidad, nunca escindida ni descontextualizada, es una persona en relación, un nodo en la red y la red toda. Desde la extensión socio-psicopedagógica del término, se asume que en realidad es la persona como totalidad la que aprende, no su personalidad, sus procesos cognoscitivos o su cerebro.

Cuando conceptualizamos al aprendiz en términos de “persona” (D’Angelo, 1996), nos estamos refiriendo tanto al sujeto psicológico –aludido básicamente en la noción de personalidad– como al sujeto ontológico, epistémico, social... que es la “persona-que-aprende”.

Persona: se refiere al individuo humano concreto que funciona en un contexto sociocultural específico de normas, valores y un sistema de instituciones y esferas de actividad social, en las que asume responsabilidades y compromisos ciudadanos, manifiesta roles ejecutados desde su posición social, realiza sus proyectos de vida y mantiene estilos de vida específicos en las diversas relaciones sociales concretas de una sociedad y momento histórico determinados (D’Angelo, 1998, p. 150).

Hablamos entonces de una persona histórica y socialmente conformada que sabe, desde su capacidad para hacerse consciente de lo que es, qué siente, y qué puede hacer, encontrar su lugar en un mundo complejo de relaciones donde se convierte en un participante activo, crítico, reflexivo y transformador, un verdadero agente de cambio.

Desde el enfoque de la “persona-que-aprende” el conocimiento adquiere un carácter cualitativamente diferente. Pasar de los conocimientos a los saberes significa, desde esta concepción, imprimirle al conocimiento un carácter más funcional: los “saberes” se convierten en conocimientos contextualizados que suponen, no solo aplicarlos en situaciones concretas, sino también tomar en cuenta la intencionalidad de la persona que lo aplica (por qué y para qué).

Para diseñar las situaciones de aprendizaje que permitan a la persona-que-aprende desarrollar sus competencias, es necesario considerar algunas premisas que guían el aprendizaje adulto (Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004). Estas premisas fueron elaboradas a partir de las ideas pedagógicas de Paulo Freire (1997) y los aportes de la andragogía de Malcolm Knowles (2001) en sus vínculos con el enfoque histórico-social de Vygotski. Aquí solo las enunciaremos de manera muy sintética, explicando lo que significan y las implicaciones que tienen a la hora de concebir las situaciones de aprendizaje.

| Premisas del aprendizaje | ¿Qué significan? | ¿Cómo tomarlas en cuenta? |
|---------------------------------|---|--|
| 1- Necesidad de saber | Todo adulto necesita conocer por qué debe aprender algo antes de aprenderlo. | Compartir las ideas y experiencias de los aprendices e indagar acerca de qué necesitan y quieren aprender y practicar. |
| 2- Disposición para aprender | Los adultos están dispuestos a aprender aquello que han identificado que necesitan saber y creen poder hacer con el propósito de enfrentar con éxito las situaciones de la vida. | Crear situaciones de aprendizaje lo suficientemente cercanas a la realidad que vive la persona para que esta esté dispuesta al aprendizaje genuino |
| 3- Motivación para aprender | Sin desconocer que en los adultos también funcionan motivadores externos (reconocimiento social, prestigio, mejores empleos, ascensos, salarios más altos), las influencias internas tales como la autoestima, el desarrollo intelectual y espiritual, la necesidad de autorrealizarse, el placer de aprender, son mucho más potentes que las externas. | Incitar la autorreflexión de tales aspectos y la generación de alternativas en el aprendiz para el enfrentamiento de obstáculos y la consecución de sus metas. |
| 4- Autoconcepto del aprendiz | Los adultos tienen un autoconcepto de seres responsables de sus propias acciones y necesitan ser considerados y tratados como personas capaces de dirigirse. | Crear situaciones de aprendizaje que generen, actualicen y desarrollen este autoconcepto del adulto. Atender los procesos auto referenciales de las personas (autovaloración, autoestima, autocontrol, etc.) a través de diferentes técnicas y herramientas de autorreflexión. |

| Premisas del aprendizaje | ¿Qué significan? | ¿Cómo tomarlas en cuenta? |
|---------------------------------|---|--|
| 5- Experiencias del aprendiz | Solo podemos aprender en relación con lo que ya sabemos. Los adultos llegan a un programa de formación con una experiencia acumulada que puede ser vasta y variada. No tanto la cantidad como la calidad de dichas experiencias hacen que la situación concreta de cada aprendiz sea diferente a la de los otros. No tomarlas en cuenta sería negar a la persona. | Conjugar armónicamente las acciones colectivas con la individualización del aprendizaje. Ofrecer oportunidades para que la persona valide lo nuevo a partir de sus propios principios y experiencias. |
| 6- Orientación del aprendizaje | El aprendizaje adulto no puede centrarse en temas, tal y como lo conciben las materias escolares. Los adultos se orientan hacia tareas de la vida, hacia la problematización de la realidad y la búsqueda de soluciones a dichos problemas. | Activar los conocimientos, actitudes, destrezas, valores necesarios para enfrentar el contexto de la vida. Si se trata de mejorar la competencia profesional, entonces hay que considerar las necesidades y expectativas de la profesión, del lugar de trabajo y de la sociedad. |
| 7- Actitud reflexiva | En los adultos, el pensamiento ha logrado un nivel de desarrollo y complejidad que sostiene la posibilidad de reflexionar sobre sus propias experiencias, vivencias, conocimientos, valores, actitudes, y sobre el modo mismo de pensar (metacognición). El aprendizaje genuino requiere una alta dosis de reflexión. | Incentivar el uso sistemático de la autorreflexión y la reflexión compartida en las tareas de aprendizaje. |
| 8- Actitud indagatoria | La curiosidad, el cuestionamiento, el deseo de comprender, constituyen cualidades netamente humanas, que en el caso de los adultos puede llegar a alcanzar el status de contemplación filosófica o puede haberse reducido a rutinas y patrones de respuesta fijos. | Propiciar un papel activo del aprendiz como generador de preguntas, hipótesis, conjeturas e inferencias que él mismo –o con la ayuda de otros– pueda evaluar. Redimensionar su rol como interlocutor significativo de los otros miembros de la comunidad. |

Cuadro tomado de Rodríguez-Mena *et al*, 2015, pp. 41- 42.

Estas premisas se entrelazan constantemente. El acto de aprender (y de regularlo) es sumamente complejo; cada uno de los procesos, recursos, habilidades, capacidades, disposiciones, que la “persona-que-aprende” emplea, se fundan en un sistema cuyo engranaje permite que el proceso de aprendizaje fluya en consonancia con las demandas que cada una de las dimensiones de la situación concreta de aprendizaje crea en el aprendiz y en la comunidad.

La categoría “situación de aprendizaje” constituye un instrumento metodológico que facilita la viabilidad del vínculo formación-aprendizaje. Estructural y funcionalmente una situación de aprendizaje integra todas las dimensiones, procesos, condiciones y actores implicados en la formación y el aprendizaje. Es una herramienta para la intervención que mediatiza tales procesos y que puede ser autogestionada por las personas que se forman y aprenden en comunidad.

Formación por competencias

Actualmente existen diferentes maneras de encarar los procesos de formación en los espacios educativos (incluye instituciones escolares, laborales, religiosas etc.). Una de esas maneras es el enfoque de la formación por competencias. Dicho enfoque tiene defensores y detractores. Los mayores inconvenientes que se le señalan tienen que ver con: su carácter instrumentalista y tecnocrático, en el sentido de establecer listas de competencias que las personas deben dominar y que se traduce, con demasiada frecuencia, en la realización de acciones mecánicas y repetitivas; su manifiesta orientación individualista; y el apego a una ideología neoliberal que apela a la competitividad y a la ganancia económica a toda costa.

Nuestra propuesta intenta superar tales inconvenientes. Para ello hemos reconceptualizado la categoría competencias desde el enfoque histórico-social (Rodríguez-Mena y Corral, 2013), con una visión dialéctica, relacional y compleja (transdisciplinar).

El término competencia intenta captar la realidad cambiante y dialéctica que es la relación entre la persona y su mundo. La competencia es un emergente que nace de un encuentro y que no está prefijado de manera absoluta ni en un sujeto ni en un rol o puesto de trabajo. Las competencias son simultáneamente exigencias de una actividad y cualidades de las personas que se realizan y concretan en esta actividad o en sus productos (Corral, 2006).

Las competencias se mueven en el amplio diapasón que establecen los polos de lo latente y lo manifiesto: potencialidad-ejecución, posibilidad-realidad, virtualidad-actualidad (Lévy, 1999). Por ello resulta difícil prefijarlas y exigen siempre un análisis dinámico de la interacción que producen las múltiples variables en juego: la persona en actividad (y aprendizaje), el contexto o situación de aprendizaje y los requerimientos que la propia actividad plantea. De hecho las competencias siempre se están formando y perfeccionando porque ellas son en sí mismas aprendizajes (Rodríguez-Mena, 2013).

Las competencias tienen una relación profundamente dinámica con los saberes, pues continuamente se cruzan en sus perspectivas y modos de desarrollo y formación. Los saberes no contemplan sólo un conocimiento elaborado con una intención, sino también un conocimiento que lleva implícito un sentido personal, una valoración propia, que puede ser explicitado de formas distintas porque es dominado por la persona. Dichos saberes aparecen como sustento de las competencias, están en el eje de su definición, pues a ellas las caracteriza una integración de conocimientos, aptitudes, valores, que de algún modo se sintetizan en los saberes una vez que son traducidos en acciones concretas (Rodríguez-Mena *et al*, 2004).

De esta manera, las competencias no constituyen saberes individuales, ni siquiera la sumatoria o la negociación de saberes grupales, ellas constituyen la “actualización” de tales saberes en situaciones de aprendizaje que demandan a la comunidad y a sus miembros su puesta en marcha al ejecutar acciones concretas de aprendizaje.

La actualización como proceso emergente permite a la persona competente encontrar soluciones nuevas a las situaciones o problemas que se le presentan y construyen en su práctica cotidiana. En ese sentido actualizar es un estadio elevado en el comportamiento competente, pues implica algo más que ejecutar un potencial o hacer real lo que aparecía como posible. La actualización es en esencia una creación, la ejecución de actos no prefijados en parte alguna, la invención de formas de hacer y el empleo inteligente de los saberes, a partir de las configuraciones dinámicas de tendencias, coerciones, fuerzas y finalidades que movilizan la acción (virtualización, según Lévy, 1999), que una vez actualizadas adquieren nuevas significaciones, expresadas en la transformación de ideas, la confección e innovación de instrumentos, la elaboración de nuevos estilos y estrategias de actuación; en fin, la producción de cualidades nuevas.

En palabras de Le Boterf (2001), las competencias no son ellas mismas recursos –en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes–, más bien movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa movilización solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, aunque pueda tratársela en analogía con otras ya encontradas. Cuando las competencias son objetivadas y acontecen en el transcurso de la actividad, se expresan en acciones que permiten articular los recursos que las personas dominan para garantizar un mejor desempeño en la actividad que realizan, así como también orientar, guiar y evaluar la eficacia de las acciones que ejecutan.

El contexto social es el espacio generador y de expresión de las competencias, pues toda competencia requiere el sustento en alguna comunidad de praxis y la participación en redes sociales por donde circulan los saberes, ello supone una evaluación constante de los contextos como posibles fuentes de recursos (Corral, 2006). Las competencias tienen una existencia virtual en estas redes de circulación y si logran actualizarse como dominio personal y perfeccionarse continuamente es gracias al carácter social de los aprendizajes y a la dinámica relacional intersubjetiva que permite a las personas comunicarse, cooperar y manejar los símbolos culturales, construidos social e históricamente.

Aunque las competencias se asientan en las propias aptitudes personales, en realidad son el resultado de un largo proceso de formación y desarrollo que tiene su origen en la

interacción con los otros, pues se sabe que todo lo que psicológicamente nos identifica estuvo primeramente en la relación social, en la intersubjetividad. Se trata de comprender cómo las personas construyen sentidos personales de aquello que aprenden, y cómo los usan en el vínculo entre qué exige la actividad y qué desea la persona.

Desde los trabajos iniciales del GAC sobre el desarrollo de comunidades de aprendizaje, la atención se dirigió hacia tres grandes núcleos de competencias cuya articulación debe conducir a la autorregulación del aprendizaje. Se ha preferido denominar estas agrupaciones de competencias como “núcleos” por su naturaleza heurística, aún en proceso de búsqueda y sustentación (Rodríguez-Mena *et al*, 2004).

Los núcleos de competencias se orientan hacia la actualización de los recursos del aprendiz en situaciones de aprendizaje que exigen un desempeño exitoso en la actividad, por eso siempre son competencias con una intención (competencias para...). Las experiencias con diversos grupos de aprendizaje a lo largo de varios años de investigación han permitido elaborar esta idea de nuclear alrededor de tres procesos clave las competencias necesarias para autorregular el aprendizaje:

1- *Competencias para la estructuración de las experiencias de aprendizaje.* Hacen referencia a la capacidad de la persona-que-aprende para interpretar las experiencias de aprendizaje dentro de ciertos esquemas o estructuras de funcionamiento. Aquí los procesos psíquicos son empleados con la intención de reevaluar, deconstruir y reconstruir esos esquemas con los que comprendemos la realidad que nos circunda y a nosotros mismos como parte de esa realidad. Los niveles de comprensión en el aprendiz dependen directamente de sus posibilidades para elaborar significados. La construcción de significados es un proceso activo que requiere total implicación del aprendiz. Algunos autores consideran que la verdadera comprensión de algo se alcanza cuando la persona es capaz de volver a recrearlo (Lipman *et al*, 1992). Estructuración es también reestructuración y desestructuración. Estas competencias suponen una continua dialéctica entre lo histórico-social y lo individual-personal; e involucran la realización de un activo proceso de re-construcción de los significados sociales y de descubrimiento del sentido personal y de la significación vital que tienen los mismos para la persona-que-aprende.

2- *Competencias para la contextualización de las experiencias de aprendizaje.* Los procesos que permiten extraer de cada experiencia de aprendizaje aquellas propiedades que pueden ser generalizables, transferibles o extrapolables a otros contextos más o menos diferentes del que originalmente surgieron, así como el establecimiento de conexiones productivas para aprovechar las experiencias de aprendizajes presentes y pasadas con visión de futuro, se agrupan en este núcleo de competencias. Contextualización resume la variedad de acciones que intervienen en el proceso de aprender que implican también descontextualización y re contextualización de las experiencias de aprendizaje. Las competencias para la contextualización son las que posibilitan que el conocimiento deje de ser inerte y se convierta en conocimiento generativo. El conocimiento generativo es aquel que puede expandirse más allá de la situación en la que fue aprendido y requiere el uso estratégico del pensamiento, algo así como lo que la Gestalt definió como “pensamiento productivo”, en el sentido de comprender realmente los problemas a partir de su nueva

organización perceptiva y conceptual. Esta teoría nos dice que cuando hay verdadera comprensión se facilita la generalización a otros problemas de naturaleza similar.

3- *Competencias para la gestión de las experiencias de aprendizaje.* Implican saber articular tanto los procesos y recursos personales como los instrumentos, símbolos, personas y recursos ambientales que intervienen en las situaciones de aprendizaje, todo ello con la intención de planificar, organizar, evaluar y monitorear el curso de las experiencias de aprendizaje. La autogestión del aprendizaje incluye importantes aspectos relativos a la meta cognición, las estrategias y estilos cognitivos, el autodomínio, el uso de alternativas, y la búsqueda de ayuda. El rol estratégico del aprendiz (Borkowski, Carr y Pressley, 1987) se sostiene en la “Base Orientadora de la Acción” (BOA). Para Galperin (1965), la BOA está constituida por las condiciones necesarias (en las que se apoyará la persona-que-aprende) para el cumplimiento de las acciones requeridas en la solución de tareas. La BOA es la imagen, el proyecto, la representación anticipada de la acción y del medio donde esta se realizará.

Estos núcleos de competencias no son excluyentes; se combinan entre sí de manera coherente, cruzan las diferentes dimensiones psicopedagógicas presentes en todas las situaciones de aprendizajes y poseen doble funcionalidad: indicativa y predictiva de la autorregulación de los aprendizajes.

Los tres núcleos de competencias, aunque vinculados, pueden evaluarse de manera independiente; sin embargo, tal vez el punto más alto de la autorregulación de los aprendizajes se encuentre, precisamente, en el momento en el que alcanzar el desarrollo pleno de alguno de ellos demanda que también los otros evolucionen al mismo nivel, creando así las condiciones necesarias para que tal salto cualitativo se produzca.

Esta es una hipótesis que se sustenta en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1987): la idea de que toda potencialidad de la persona-que-aprende se actualiza en la relación interpersonal que marca las direcciones de su desarrollo; es decir, cada crecimiento en un criterio (ya sea el aumento de la competencia para aplicar los conocimientos a otros dominios, la competencia para extender los vínculos significativos, o la competencia para ejercer control consciente sobre la propia actividad), cambia cualitativamente el sistema interno del aprendiz, lo que le permite a la persona “ver” la exigencia de desarrollarse en los otros ámbitos.

Los núcleos de competencias para la autorregulación de los aprendizajes aluden a potencialidades presentes en la persona-que-aprende; y tales potencialidades, siguiendo la máxima de Vigotsky, solo pueden emerger en un contexto de relación. Es allí donde estas se forman y articulan, pues no existen previas a la relación (Corral, 1999) y necesitan de la inmersión del aprendiz en la situación de aprendizaje. Esto no quiere decir que no existan potencialidades previas, pero estas no son más que una parte de las competencias. La imposibilidad de alcanzar la perfección absoluta en las realizaciones humanas también nos dice que tales competencias no son más que un modelo ideal de lo que debería ser un aprendizaje eficiente.

Los aprendizajes no pueden cristalizarse en un estado, un producto acabado de una vez y para siempre. Como acciones que son, los aprendizajes siguen trayectorias peculiares en cada persona-que-aprende, dichas trayectorias muchas veces se cruzan y, si son activadas, renovadas y enriquecidas por efecto de la acción adecuada en ZDP, se tornarán, cada vez más, en trayectorias de calidad.

La autorregulación se alcanza por medio de un aprendizaje permanente, su génesis está en las pautas particulares de interacción que se establecen entre el aprendiz y las personas con las que se relaciona. Ella depende de la naturaleza de las situaciones de aprendizajes en las que la persona se ve inmersa: las que potencialmente tiendan a generar en el aprendiz independencia, autorreflexión, monitoreo de la conducta, análisis crítico de errores y debilidades, apertura mental, búsqueda de alternativas, aprovechamiento de oportunidades, autodominio y confianza en sus propias fuerzas, serán las que mejor contribuirán a este propósito.

Cuando las competencias que intervienen en la actividad de aprendizaje son empleadas por la persona-que-aprende se logra dotar de significados más profundos a las experiencias de aprendizaje; se permite que estas se instauren en la persona de modo que puedan ser manejadas eficazmente cuando las situaciones de aprendizaje lo requieran; y, en última instancia, contribuyen al pleno crecimiento personal.

Para la persona-que-aprende el acto de aprender supone, según los postulados del enfoque histórico-social, transitar desde el plano interpsicológico al intrapsicológico, hacer propios los significados producidos por la cultura y compartidos socialmente, pasar progresivamente de la dependencia a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación, lo que representa en última instancia el desarrollo cultural, la capacidad para transformar la realidad y transformarse a sí mismo.

Aunque el centro de la autorregulación del aprendizaje lo constituye la persona-que-aprende, las posibilidades para alcanzarla dependen del interjuego de las diversas variables o dimensiones que se comprometen en ese empeño. Si las situaciones de aprendizajes no promueven el ambiente propicio para que emerjan las variadas competencias que caracterizan al buen aprendiz, poco podrá hacer éste al respecto, sobre todo si sus experiencias de aprendizaje han sido predominantemente, y durante mucho tiempo, carentes de significado; es decir, sin conexiones variadas e impuestas desde fuera. Después de todo, aprender, así como enseñar, constituyen la acción social de la humanización: la actividad creada por la cultura para engendrar seres humanos de calidad.

Por ello, el desarrollo de competencias para aprender mejor y para desplegar destrezas que posibiliten por ejemplo manejar conflictos, tomar decisiones y resolver problemas, dependen –en gran medida– del modo en que se produce la inserción de la persona en las diferentes redes de interacción social de las que forma parte y de las herramientas disponibles en esas redes (incluyendo las propias). El tipo y la calidad de la interacción, así como sus contenidos, determinarán la creación o no de zonas de desarrollo próximo que marcarán la tendencia del desarrollo futuro de las personas (Corral, 2001). Las relaciones que estimulan la interacción mutua, la comunicación plena, la cooperación y la

colaboración para la co-construcción de sentidos, son las que viabilizan el surgimiento de espacios potenciadores de desarrollo.

Por tanto, se necesita formar y ejercitar esas competencias. Aquí aparece el mecanismo de intervención externa, cuya finalidad debe ser la interiorización por parte de la persona-que-aprende de las herramientas y signos mediadores que posibilitan la activación y desarrollo de dichas competencias.

La concepción del programa de formación de competencias en comunidad de aprendizaje

El primer momento del programa estuvo dedicado al desarrollo de una comunidad de aprendizaje a partir de la comunidad de práctica que se formó con los participantes en la experiencia. Para alcanzar el desarrollo de la comunidad de aprendizaje fue necesario que la comunidad de práctica desarrollara acciones conscientemente dirigidas a potenciar y desarrollar tanto el aprendizaje grupal como el individual, para ello fue imprescindible la formación de los tres núcleos fundamentales de competencias que permiten autorregular el aprendizaje. Aquí es importante aclarar que la formación de estas competencias no se abandona en los restantes momentos, donde funcionan como eje transversal de aprendizaje.

Durante el proceso de conformación de la comunidad de aprendizaje, los participantes compartieron expectativas; establecieron compromisos en cuanto a qué podían aportar; construyeron metas de aprendizajes individuales y colectivos; identificaron el propósito común y establecieron sus propias normas de participación. Fue un momento crucial para conocerse entre sí en todos los sentidos posibles y para generar la atmósfera de confianza indispensable para compartir y cooperar durante el aprendizaje. Este momento cerró con la identificación, por parte de los miembros de la comunidad, de las competencias necesarias para coordinar procesos comunitarios participativos.

El segundo momento del programa fue el más extenso y se dedicó precisamente a la formación de un conjunto de competencias que ellos mismos reconocieron como indispensables para coordinar procesos comunitarios participativos. Aquí el programa se organizó en tres grandes bloques. Sus contenidos de trabajo traducen las diferentes manifestaciones de estas competencias y aquellas disposiciones y recursos personales que son indispensables para su aprendizaje.

El tercer momento del programa de formación permitió a los miembros de la comunidad de aprendizaje proyectar acciones de transformación donde pudieran aplicar lo aprendido y ejercitar las competencias adquiridas. También posibilitó emplear los recursos de la indagación apreciativa para que valoraran el proceso vivido y visualizaran el futuro de la comunidad MADIBA.

A continuación se presenta una descripción general del programa de formación:

| Momentos del Programa | Objetivos | Situaciones de aprendizaje |
|-----------------------|---|---|
| Fundacional | <ul style="list-style-type: none"> - Crear la comunidad de aprendizaje. - Iniciar la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje. - Identificar las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación y encuadre de la experiencia formativa 2. Elaboración del propósito de la comunidad, su identidad y metas de aprendizaje. 3. Nociones sobre aprendizaje. Estilos de aprendizaje y trabajo en equipo. 4. Solución de problemas en equipo. Confianza entre los miembros de la comunidad. 5. Caracterización de la comunidad de aprendizaje. 6. Identificación de las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. |
| Generativo | <ul style="list-style-type: none"> - Formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. - Continuar desarrollando la comunidad de aprendizaje y la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje. | <ol style="list-style-type: none"> 7. Herramientas de la escucha activa. 8. Comunicación no verbal. 9. La asertividad en la comunicación interpersonal. 10. Percepción de las emociones propias en la comunicación. 11. Identificación de las emociones de los otros en el proceso de comunicación. 12. El control de las emociones durante el proceso de comunicación. 13. Nociones sobre conflictos interpersonales. Herramientas de la comunicación. 14. Mediación de conflictos interpersonales. 15. Perspectiva y herramientas del diálogo generativo. 16. El proceso de concertación y sus herramientas. 17. Las dimensiones del proceso de concertación. Atención a los intereses de los actores. 18. La matriz de consulta y la reunión de concertación. <p>(Incluye situaciones extra para la preparación de los coordinadores de sesiones).</p> |
| Extensivo | <ul style="list-style-type: none"> - Proyectar las formas de aplicación y multiplicación de los aprendizajes logrados. - Apreciar el proceso de conformación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje | <ol style="list-style-type: none"> 19. Propuestas de extensión y aplicación de los aprendizajes. 20. Retroalimentación a la comunidad de los resultados del proceso de su conformación y desarrollo. 21. Evaluación apreciativa-generativa del desempeño de la comunidad de aprendizaje. <p>(Más los talleres posteriores para el análisis del informe y valoración de aplicaciones)</p> |

El programa se instrumentó a través de 21 situaciones de aprendizaje lo suficientemente abiertas y flexibles para permitir la participación de los implicados en su propio diseño, ejecución y evaluación, por lo que asumieron un carácter interactivo y dialógico donde a través de dinámicas grupales se estimularon acciones que respondían a los propósitos y demandas de formación de tales competencias.

Para cada situación de aprendizaje se siguió la siguiente secuencia de acciones didácticas: animación, diagnóstico y orientación, elaboración reflexiva, aplicación, evaluación y cierre.

Es necesario aclarar que las funciones metodológicas de estas acciones se mantienen relativamente constantes en la situación de aprendizaje y no se limitan a una parte de la misma, aunque se dan predominantemente en ese momento de la actividad. A continuación se explica cada una en detalle.

Las animaciones fueron destinadas a favorecer el intercambio afectivo, la motivación y la elevación de la capacidad de trabajo de los miembros de la comunidad. Se incluyeron siempre al inicio de las sesiones, e igualmente se emplearon en otros momentos en que resultaron necesarias, ya fuera para propiciar el cambio de actividad, o porque se observaban signos visibles de fatiga en los participantes ante una tarea compleja. Es importante señalar que en varias ocasiones, los propios miembros de la comunidad, concedores de la educación popular, eran los que proponían y ejecutaban las acciones de animación. Esto fue muy apreciado y a la vez estimulado por los facilitadores de la experiencia.

El diagnóstico y la orientación, aunque estuvieron previstas también para el inicio de la situación de aprendizaje, mantuvieron una función permanente de aseguramiento de las condiciones necesarias para emprender los aprendizajes. Las condiciones previas, que es su nombre didáctico, se deben diagnosticar y reactivar para: identificar tanto los contenidos aprendidos que sirven de base a los nuevos, visualizar los procedimientos y formas de aprendizaje que se necesitan activar, así como percibir las vivencias afectivas que pueden obstaculizar o incentivar a los aprendices y que requieren ser reguladas, tal y como se establece en la premisas del aprendizaje adulto.

Hablamos de un diagnóstico dinámico, aquel que se realiza no para etiquetar a las personas, sino para identificar su ZDP. Es un diagnóstico en la acción, que se construye en la relación entre los participantes y facilitadores, e implica la inmediata intervención para favorecer el cambio.

Estas acciones diagnósticas y orientadoras conscientes, permitieron que los participantes pudieran realizar tareas de evaluación del desempeño propio y el de la comunidad de aprendizaje, lo que demuestra asimismo, que la evaluación, aunque planificada para el final de cada actividad, está presente desde el inicio en función de las metas previstas.

Las acciones de elaboración reflexiva y aplicación también fueron organizadas en este programa para atender la ZDP de los participantes.

Una de las funciones del diagnóstico dinámico es conocer cuál es el desarrollo alcanzado por cada uno de los participantes en relación con las nuevas tareas. Esto permite definir quiénes están en mejores condiciones de resolver por sí solos, o con pequeñas ayudas, las tareas y quiénes necesitan niveles de ayuda superiores. Estas ayudas se pueden recibir de los facilitadores o durante la interacción con sus pares, al participar en

actividades que sean desafiantes para todos, en las que se descubran las potencialidades individuales y las de la comunidad para trabajar en pos del desarrollo individual y grupal.

Se planificaron acciones de elaboración reflexiva y aplicación que permitieron a los menos expertos acceder a las prácticas, primero de manera periférica hasta llegar a empoderarse y comprometerse cada vez más con la participación y el aprendizaje. Se concibieron cuidadosamente las acciones necesarias para garantizar el desempeño individual de cada miembro, las intervenciones, la intensidad y calidad en la participación, la posición y el rol que cada quien ocupaba en la comunidad, y la construcción de identidades y sentido de pertenencia.

Fue programado el uso de los métodos y procedimientos dirigidos al logro de las metas específicas de cada etapa y la utilización permanente de técnicas participativas con la intención de favorecer el vínculo entre lo temático y lo dinámico. Es de señalar la importancia del equilibrio de este par dialéctico, pues cuando se seleccionan técnicas que solamente están en función de la dinámica grupal, suele ocurrir que las personas se divierten mucho, pero se pierde una parte del sentido, del objetivo para el que fueron convocadas. La función de estas técnicas es sin duda, movilizar al grupo a realizar aprendizajes cooperativos, siempre relacionados con un tema de interés, y si no se atiende a este último se desaprovecha parte de su valor.

La concepción de la evaluación siempre está en correspondencia con la representación que se tiene del proceso de aprendizaje y es por eso que en este programa la evaluación no se limita al resultado ni a la calificación de las conductas y el desempeño: es una evaluación formativa. La evaluación va encaminada a la formación de las competencias, es una guía para la autorregulación del aprendizaje, es un camino a seguir, en el que se tropieza y se aprende de los tropiezos, es la certeza de que se avanza hacia la meta trazada.

Para facilitar el ejercicio de la autoevaluación, especialmente de la autorregulación, cada miembro de la comunidad dispuso de un portafolio individual donde registrar su historia de aprendizaje.

El portafolio funciona como la “hoja de ruta” del viaje. Constituye una estrategia didáctica (Tobón *et al*, 2012) que da cuenta de cómo transcurre el proceso de aprendizaje para cada uno de los participantes. Es individual. En él se puede observar casi de forma real cómo el aprendiz organiza su trayectoria de aprendizaje.

Sirve para la evaluación continua del proceso a través de la reflexión de manera puntual en diferentes momentos del mismo. Permite la retroalimentación permanente y el monitoreo del proceso para plantearse nuevos caminos y metas. Guía al aprendiz en la organización y sistematización de sus actividades de aprendizaje y los productos logrados.

En el portafolio se incluyen, en orden cronológico:

1. Los productos de la actividad de los participantes durante las situaciones de aprendizaje.

2. Las guías de autoevaluación de cada sesión de trabajo.
3. Los instrumentos diagnóstico individuales aplicados.
4. Otros materiales y evidencias de aprendizaje que el aprendiz considere.

Para orientarlos en el proceso de autoevaluación de sus desempeños, el equipo coordinador propuso guías de autoevaluación para cada momento del programa, que fueron analizadas y transformadas por los miembros de la comunidad, a partir de su discusión en equipos y en plenaria.

Estas guías establecen los indicadores y criterios de calificación para autoevaluar el desempeño individual en la formación de los núcleos de competencias, así como el desempeño colectivo de la comunidad de aprendizaje en los diferentes momentos del Programa. El análisis global de los resultados obtenidos, a través de tablas y gráficos, fue un procedimiento empleado sistemáticamente al inicio de cada SA, posterior a la evaluación realizada en la sesión anterior.

En general se emplearon tres tipos de evaluación que facilitaron el proceso de autorregulación del aprendizaje, así como también la triangulación de los resultados: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Estos fundamentos apelan a una organización del aprendizaje a tono con la práctica educativa que proclama Paulo Freire: que exija riesgos, asunción de lo nuevo, compromiso, respeto a la autonomía del ser, a los saberes del otro, que exija crítica, curiosidad, alegría, esperanza, convicción de que el cambio es posible, y disponibilidad para el diálogo (Freire, 1995).

El uso metodológico del diálogo resultó esencial en el programa de formación, tanto desde la perspectiva de Freire como respeto a los saberes del otro, a las diferencias, “a la posibilidad de abrirse al mundo”, como desde la perspectiva generativa de Kenneth Gergen, que posibilita cuestionar los supuestos predominantes sobre la naturaleza de la vida social, y de brindar alternativas frescas a los patrones contemporáneos de la conducta (Gergen, 2007).

La dinámica de las situaciones de aprendizaje se modela a partir del ejercicio del diálogo como método fundamental, visto como diálogo heurístico y generativo, en el que se utilizan procedimientos que contribuyen a la búsqueda de significados, la generación de ideas, la recuperación de recursos, el análisis y cambio de creencias, la novedad y la flexibilidad, como características fundamentales de la creatividad que favorecen la promoción de acciones inéditas y la creación de nuevas matrices generativas de interacción (Fried Schnitman y Rodríguez-Mena, 2011).

Entre los procedimientos empleados en las situaciones de aprendizaje, se destaca la formulación de preguntas. Desde Sócrates, la pregunta ha sido utilizada y valorada en el aprendizaje, mucho más cuando ésta se formula de manera problemática. La interrogación

promueve ganancias cognoscitivas y de interacción psicosocial si el aprendiz es retado a preguntar y no sólo a responder (Lipman *et al*, 1992). Esta manera de utilizar la interrogación facilita la elaboración individual y permite que la indagación y el aprendizaje sean multilaterales, expande los límites de los diálogos y facilita la formación de las competencias de aprendices autorregulados.

Es por eso que en el programa se realizan ejercicios de indagación utilizando algunos tipos de preguntas propuestos por Dora Fried Schnitman como recursos generativos y apreciativos en la gestión de conflictos y crisis: preguntas para identificar y describir posibilidades generativas, para encuadrar caminos posibles y perspectivas emergentes, para facilitar el reconocimiento del otro y la constitución del equipo de afrontamiento y para incrementar la solidaridad y la conciencia colaborativa (Fried Schnitman, 2008, p. 26).

Otro procedimiento empleado, que hace uso de la indagación como recurso de aprendizaje, fue la entrevista apreciativa-generativa, que tiene sus bases en la indagación apreciativa como metodología, que estudia aquello que “da vida a las organizaciones cuando mejor funcionan” (Whitney y Trosten-Bloom, 2010, p. 35) y los diálogos generativos (Fried Schnitman, 2008) como recurso para encontrar y emplear de modo productivo las oportunidades y alternativas que emergen en las propias conversaciones.

Hay que decir que, desde el inicio mismo de la constitución de la comunidad de aprendizaje, los recursos de la indagación apreciativa y el diálogo generativo fueron incorporados como principios básicos de su funcionamiento: apreciar lo positivo, alentar la participación, reconocer los aportes, destacar los avances, celebrar los logros, descubrir oportunidades, generar nuevas ideas, entre otros (Fried Schnitman y Rodríguez-Mena, 2011).

Ambos recursos se complementan muy bien para guiar los procesos de aprendizaje en la comunidad. Facilitan aprender desde la vivencia, a partir de la reflexión profunda de sus propias prácticas. La indagación apreciativa se asienta en lo positivo, lo más valioso que pueden recuperar las personas, los grupos y las organizaciones acerca de su trayectoria de desarrollo. Es una indagación elaborada desde el pasado con perspectiva de futuro deseado. Por su parte, el enfoque generativo significa la apertura a lo emergente; permite identificar las oportunidades y crear matrices generativas que cambien para bien los modos de interacción entre las personas. Aquí la búsqueda se sitúa en un presente generador (único e irrepitable) para marcar la futura estrategia de cambio (Rodríguez-Mena y Corral, 2015b).

Un ejemplo del uso combinado de estas herramientas durante el aprendizaje de la comunidad se ilustra con la siguiente guía de entrevista apreciativa-generativa. Esta se elaboró de conjunto con los miembros de la comunidad de aprendizaje con la intención de explorar las competencias que ellos debían dominar como coordinadores de procesos participativos en sus comunidades.

Guía de entrevista apreciativa-generativa

- Puedes contarme brevemente una experiencia significativa en tu labor como coordinador de procesos en tu comunidad.
- ¿Qué la hace significativa para ti?
- ¿Qué sentimientos, emociones, estados de ánimo te produce recordar esa experiencia? ¿Por qué?
- Probablemente durante el proceso tuviste dificultades, barreras, incomprendiones ¿cómo lograste sortearlos?
- ¿Te fue difícil encontrar oportunidades en medio de las dificultades? ¿Qué tipo de oportunidades identificaste y cómo las utilizaste?
- Durante ese proceso ¿qué te llamó más la atención? ¿Qué te provocó curiosidad? ¿Qué hiciste para profundizar en ello?
- ¿Qué tipo de interrogantes, dudas, incertidumbres aparecieron durante el proceso? ¿Cómo las afrontaste?
- ¿Qué aprendiste en esa experiencia que pudiera serte útil hoy?

Este tipo de entrevista parte de la seguridad de que las preguntas y el diálogo acerca de las fortalezas, éxitos, valores, esperanzas y sueños, promueven en sí mismos la transformación. Pueden realizarse en escenarios de pequeños o grandes grupos pero las más efectivas son las entrevistas personales cara a cara.

Con este procedimiento se pretende iniciar la formación de un pensamiento positivo en los participantes y cambiar la generalizada visión negativa del conflicto por otra que lo coloque como oportunidad, fuente de desarrollo personal y social.

Se utilizaron también otros procedimientos no menos importantes que apoyan al diálogo generativo –como el dibujo, la simulación y dramatización de situaciones creadas por los participantes, algunas técnicas de exploración y control emocional, ejercicios de relajación y animación, entre otros.

En todas las situaciones de aprendizaje se veló porque las relaciones de participación fueran lo más horizontales posibles, que cada quien pudiera sentir que enseñaba, a la vez que aprendía y que la valoración de los logros individuales y del grupo se realizaba en un clima de confianza de carácter apreciativo, mediante el ejercicio de la heteroevaluación, la co-evaluación y la autoevaluación.

El proceso de constitución y desarrollo de la comunidad de aprendizaje MADIBA

La creación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje fue el primer propósito intencionado del programa de formación. Las seis primeras situaciones de aprendizaje se dedicaron a conformar las bases de la misma, a partir del compromiso voluntario de los miembros de la comunidad de práctica inicialmente reunida (*momento fundacional*). Los siguientes momentos del proceso formativo (*momentos generativo y extensivo*) sirvieron para profundizar y desarrollar la comunidad de aprendizaje creada.

A continuación solo analizaremos el proceso de constitución y desarrollo de la comunidad de aprendizaje MADIBA (Rodríguez-Mena *et al*, 2015). Guiaremos el análisis sobre la base de los tres criterios establecidos para comprender las comunidades de aprendizaje y lo haremos en el siguiente orden: *identidad, participación y práctica*.

Identidad: los miembros de la comunidad de práctica deciden denominarse MADIBA

Una aclaración necesaria antes de iniciar nuestro análisis. Siguiendo los fundamentos teóricos que guían la explicación del proceso de constitución de una comunidad de aprendizaje a partir de una comunidad de práctica ya establecida, es importante definir aquí el carácter de comunidad de práctica del grupo recién conformado. Todas las personas participantes comparten una práctica: coordinan procesos comunitarios; tienen un propósito común: mejorar esa práctica (expresado en su respuesta a la convocatoria del taller) y ostentan un repertorio similar de saberes, discursos y formas de hacer para conducir la práctica que realizan.

Todo ello pudiera ser la premisa para entender por qué se logró la rápida identificación de los miembros de esta comunidad de práctica desde el inicio mismo de la experiencia, aun cuando resultó sorprendente tanto para ellos como para los facilitadores. Destacamos el carácter extraordinario de este suceso ya que, si bien once de ellos se conocían entre sí –por participar en los encuentros de la Red Cultura de Paz y en diferentes cursos y talleres realizados por el CFV y otras instituciones afines–, era la primera vez que confluían en un grupo con el que tendrían que compartir un tiempo de aprendizaje considerable; por otra parte, los otros ocho integrantes eran desconocidos para la mayoría y algunos de ellos participaban por primera vez en este tipo de experiencia. Además de esto, hay que señalar que la composición de la comunidad de práctica era muy heterogénea, en cuanto a los lugares de procedencia de sus miembros, niveles educacionales, profesiones, edades, entre otros rasgos que mostraban la diversidad.

Las primeras vivencias fueron una mezcla de motivación, interés y optimismo con cierto temor, cohibición y desconfianza ante lo nuevo. Algunos miembros declararon impresionarse por la rápida integración de la comunidad, a pesar de la variedad. Las más jóvenes destacaron que desde el primer encuentro se sintieron cómodas e integradas.

Los participantes se conectaron muy bien con las problemáticas de las comunidades donde residían y trabajaban los demás miembros, quienes las expresaron abiertamente al resto de la comunidad de aprendizaje (CA). Por ejemplo, en la SA 4, cuando se relataban estas situaciones y se intercambiaban ideas y experiencias sobre los modos de tratarlas, un miembro dijo espontáneamente: “¡Caballeros, esto no puede ser un taller, esto es la familia!”.

Reconocieron que las dinámicas grupales facilitaron esa integración. Al respecto, destacaron los ejercicios para identificar cualidades positivas en los otros y los de confianza como facilitadores de ese proceso. Solo un miembro no se sintió cómoda en el ejercicio de confianza.

La identidad con la comunidad siempre fue un indicador percibido como de alto desempeño por la mayoría, con una tendencia evidente a mejorar durante las sesiones. Nunca fue percibido como bajo y en pocas ocasiones medio (solo en las tres primeras sesiones y en la sexta).

Los procesos más significativos que contribuyeron a la conformación de una identidad como comunidad de aprendizaje fueron:

- Compartir las expectativas.
- Identificar qué aportarían a la CA.
- Elaborar metas colectivas de aprendizaje.
- Definir el propósito de la CA.
- Establecer normas colectivas de funcionamiento a manera de compromisos.
- Reconocer las diferencias en los estilos de aprendizaje y apreciar las posibilidades de complementarse al trabajar en equipos.
- Nombrar la CA y elaborar su logo identitario.

Todos estos procesos se desarrollaron combinando la reflexión individual con el trabajo en equipos y el diálogo en CA para la búsqueda de consenso.

Compartir las expectativas permitió conocer qué esperaba cada uno de esta experiencia formativa, a modo de demandas, perspectivas y posibilidades para cubrir ciertos intereses de aprendizaje. Este proceso mostró un alto nivel de coincidencia; y reveló el nivel de implicación, compromiso y colaboración de los participantes, al colocar expectativas que los convocaban a todos a compartir experiencias, aliarse y articularse mejor.

Algo similar sucedió al identificar aquello que cada uno aportaría al desarrollo de la comunidad de aprendizaje que se iniciaba, en la que la confluencia en las ideas y propuestas

fue bastante ostensible, debido a las experiencias de aprendizaje anteriores y por compartir prácticas similares en los espacios comunitarios donde laboran.

Otro momento revelador del espíritu de integración que primó desde el inicio en el proceso de constitución de esta comunidad de aprendizaje, fue el de la elaboración de las normas de funcionamiento de la CA, que a los efectos fueron consideradas como compromisos de trabajo, a modo de pacto colegiado, que permitió a los miembros aprender en un ambiente de confianza y armonía. Estos compromisos sirvieron, en varias ocasiones, como recurso para hacer llamadas de atención ante situaciones de incomunicación, debates improductivos e incumplimientos de lo pactado, algo que funcionó de manera autorregulada, con muy poca intervención de los facilitadores.

El proceso de construcción del propósito y las metas de aprendizaje de la comunidad de aprendizaje recién conformada fluyó de un modo muy productivo.

Establecer un propósito colectivo permitió definir con claridad para todos los miembros de la CA, su razón de ser y estar en el espacio de participación que encarnaba la experiencia formativa. Este constituyó un producto de identidad muy valioso para avanzar en los procesos que siguieron.

A continuación, los participantes tuvieron oportunidad de elaborar sus objetivos de aprendizaje personales, compartirlos con otros y construir de conjunto los de la CA. Para lograrlo recurrieron al análisis de las expectativas previamente compartidas, las contrastaron con las propuestas iniciales del programa formativo y discutieron la importancia de establecer metas de aprendizaje comunes para el adecuado desempeño de la CA. Este proceso fue otra muestra de cómo combinar intereses personales y colectivos durante la búsqueda de consenso.

Otra ocasión significativa para comprender la importancia de reconocer y respetar las diferencias individuales en procesos de trabajo colectivo, fue descubrir la variedad de estilos de aprendizaje (Kolb, 1984) que existía entre los miembros de la CA. Los esquemas representativos de los diferentes estilos personales fueron expuestos en una pared del salón para visualizar mejor la diversidad existente. Se reflexionó sobre las ventajas y desventajas de cada uno, y sobre todo, se enfocó la posibilidad de trabajar, a partir de distintas estrategias, en el reforzamiento de las fortalezas y compensación de los déficits. Todo esto tuvo como colofón un ejercicio de trabajo en equipo que permitió apreciar vivencialmente las posibilidades que emergen en un proceso de solución de problemas con la colaboración de varias personas que se integran desde sus diferencias.

Lo más complejo fue la definición de un nombre para la CA. En la primera ocasión no hubo consenso. Cada equipo defendía su propuesta y ninguna de las combinaciones sugeridas era aceptada porque resaltaba alguna posición en particular. Hubo que posponer la tarea.

Aun cuando el propósito no fue logrado en este intento, la sensación que dejó fue positiva: “hay mucha amistad en esta comunidad”, “nos quedamos sin nombrar la

comunidad, pero eso no nos detuvo porque es una comunidad humana, abierta, espontánea, creativa”.

Para sorpresa de los facilitadores, que ya estábamos planeando acciones para lograr el consenso de la CA en torno a su nombre identificativo, en la primera sesión del siguiente encuentro (SA 4), emergió una propuesta contundente. Algunos miembros habían reflexionado sobre el asunto y traían un nombre para la CA que fue aceptado por todos: “Proponemos para nuestra comunidad el nombre de “MADIBA”, recordando la figura de Nelson Mandela como máximo exponente de la cultura de paz que practicamos. Trajimos un logo que es una manito y a partir de ahí construimos un lema usando las sílabas MA, DI y BA de Madiba y que proponemos sea: MÁs DIversos y BAAtalladores”.



Posteriormente, en la SA 5, y ante el ejercicio de visualizar el futuro de la CA MADIBA, se agregan otras cualidades a la propuesta original, usando las letras del nombre. En la SA 7 se presenta un diseño inicial de logo para la CA MADIBA. Este es analizado por todos y se atienden las sugerencias para aprobar el logo final en sus dos versiones (SA 10). El logo construido mantiene la idea original: toma las letras del papelógrafo donde se expuso por primera vez, y modifica el carácter de la mano que representa los valores de la cultura de paz que enarbola la CA. La imagen de la espiral, sugerida por un objeto de bisutería de una de las participantes, marca muy bien el sentido de CA que evoluciona y se proyecta al futuro.

Los miembros de la CA se mostraron satisfechos con el desempeño de la misma, con tendencia a la evaluación más alta. Solo en las situaciones de aprendizaje que incluían contenidos más abstractos (elaboración de conceptos, identificación de acciones) o en las que hubo discrepancias de criterios, algunos miembros no se sintieron bien con el desempeño. Solo en una ocasión, y por parte de un solo miembro, se señaló el desempeño de la CA como bajo.

Durante toda la experiencia, las muestras de sentido de pertenencia, cohesión y confianza entre los miembros fueron emergiendo de manera espontánea a través de diversos recursos expresivos como chistes, fotos, presentaciones audiovisuales, que representaban la alegría de compartir y el cada vez mejor conocimiento mutuo de los participantes. Otra de

las acciones informales fue la celebración de los cumpleaños de algunos miembros, que constituyeron también oportunidades para el intercambio más auténtico.

Participación: la contribución al desarrollo de MADIBA

De manera general la satisfacción con el desempeño personal de los miembros de la CA tuvo una percepción positiva (entre mucho y bien). Solo al inicio las personas no se sintieron muy satisfechas con su desempeño, lo cual se explica a partir del enfrentamiento a lo nuevo (sobre todo dominar los criterios e indicadores de autoevaluación), las emociones contrapuestas (interés-temor), las exigencias de las tareas, la poca práctica para autoevaluarse. Este tipo de percepción también se mostró en SA más avanzadas como la 8, la 10 y la 11, pero como consecuencia de la complejidad de las tareas propuestas en las situaciones de aprendizaje. En algunos casos puntuales los estados de ánimo desfavorables influyeron en la percepción de desempeños personales más bajos que lo habitual para esas personas.

La motivación elevada que mantuvieron de principio a fin influyó favorablemente en el desempeño alto o adecuado de los participantes.

La interacción entre los miembros de la CA fue otro indicador de rápido progreso. Solo al inicio se señalan desempeños adecuados o medios, pero muy rápidamente comienzan a percibir que el desempeño en cuanto a interacción es alto.

Un momento importante en la SA 4 fue la devolución a la CA, mediante un gráfico (diagrama de interacción grupal), de la representación del comportamiento de las interacciones entre los miembros durante las situaciones de intercambio grupal. Este diagrama permitió a los miembros de la CA reflexionar sobre algunos comportamientos que denotaban escasa interacción grupal, al ilustrar los patrones de interacción en la red de intercambio entre los miembros de la CA correspondientes a las primeras SA. Los rasgos característicos fueron: el tipo de red creada es estrellada con centro en el facilitador, los participantes se vinculan mayormente al facilitador, las intervenciones se concentran en un número reducido de participantes, hay miembros que no intervinieron voluntariamente en la discusión (solo respondieron a preguntas del facilitador) y existe escasa interacción entre los participantes.

Para algunos fue obvio y a la vez sorprendente darse cuenta de la existencia de personas aisladas y del poco intercambio entre ellos, porque antes no lo habían notado. Esta reflexión colectiva, según la expresión de varios miembros, fue positiva, en el sentido de que les hizo recapacitar sobre cómo estaban intercambiando con el resto de los miembros.

En la SA 5 fue muy discutido el tema sobre la estructura y funcionamiento de la CA. Se llegó al consenso de que era una estructura horizontal con liderazgo compartido. Este fue también un interesante proceso, primero hubo espacio para la reflexión individual; luego, a través de la técnica “world café” empezaron a dialogar para generar ideas que partían de sus respuestas en torno a las tres preguntas realizadas: ¿cómo ves (estructural y

funcionalmente) a tu comunidad de aprendizaje?, ¿cómo sientes (emocionalmente) a tu comunidad de aprendizaje?, ¿cómo crees que será tu comunidad de aprendizaje en un futuro cercano?

El uso de esta técnica resultó muy útil como modelo de diálogo generativo (Fried Schnitman y Rodríguez-Mena, 2011). En un primer momento los miembros de cada equipo (un equipo por pregunta) tienen la oportunidad de intercambiar y construir colectivamente sus respuestas. Luego se inicia un interesante proceso de expansión de los significados construidos que deviene en un verdadero acto de creatividad: se exploran ideas antes no concebidas, se muestran otros puntos de vista, se identifican procedimientos de trabajo y recursos novedosos a partir de comparar las distintas maneras en las que trabajaron los diferentes grupos.

Por otra parte, la técnica ofrece la posibilidad de intercambiar, dialogar e interactuar con casi todos los miembros de la CA, favoreciendo el acople de las acciones, el mejor conocimiento mutuo, la creación de nuevas ZDP y la coevaluación de lo logrado.

Ya en las últimas SA, el trabajo en equipo permitió que aflorara el aprendizaje de tipo cooperativo. La CA trabajó en un ambiente de cooperación muy favorable, hubo identificación total con las tareas de la comunidad, excelente acople en el cumplimiento de las mismas y el empleo del “nosotros” “MADIBA” en el discurso de referencia. Ya en las SA finales aparecieron los nuevos patrones de interacción: la red es muy densa, con muchas intervenciones e intercambios entre los participantes, no hay núcleos definidos y el facilitador pasa a la periferia.

Los recursos que los participantes señalaron como facilitadores del progreso en la interacción de la CA, fueron:

- Conocer los estilos de aprendizaje.
- Valorar las diferencias.
- Identificar cualidades positivas en los otros.
- Construir de manera colectiva el conocimiento.
- Buscar consenso en las decisiones.
- Establecer un ambiente de confianza.
- Manejar las discrepancias.
- Asumir diferentes roles.

Muy notoria fue, por lo reiterado y sistemático, la actitud espontánea de un buen número de miembros de MADIBA, de resaltar y estimular el progreso en el desempeño de varios participantes que al inicio del taller no intervenían con mucha frecuencia.

Práctica: el proceso social del aprendizaje compartido

Desde el principio de la experiencia, la CA comenzó a vivenciar un modelo de práctica peculiar a través de las situaciones de aprendizaje propuestas. Este modelo de práctica se fue construyendo paulatinamente, en la medida que los miembros de MADIBA dominaban las claves para el intercambio y la cooperación en la realización de sus tareas de aprendizaje. El proceso de conocerse mutuamente y de generar confianza colectiva contribuyó a que el modelo fluyera cada vez con más autonomía y armonía.

Algunas de las acciones y elaboraciones más significativas de la CA, vinculadas a la dimensión “práctica”, fueron:

- Reflexión sobre la conceptualización del aprendizaje y los núcleos de competencias para su autorregulación
- Determinación de las acciones de coordinación.
- Identificación de los conocimientos, habilidades y valores del coordinador.
- Discusión y aprobación de los núcleos de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos.
- Ajuste de la guía para autoevaluar los núcleos de competencias para autorregular el aprendizaje y gestionar la comunicación.
- Identificación de los indicadores para evaluar las competencias relativas al manejo de situaciones emergentes en la comunicación interpersonal.
- Conformación de equipos de coordinadores de sesiones para el diseño de situaciones de aprendizaje y su facilitación en la comunidad de aprendizaje.
- Definición de conceptos clave y sus relaciones, a partir de las experiencias de los miembros de la comunidad de aprendizaje: *conflicto*, *mediación* (Picard, 2007), *concertación* (Thévoz, 2014), *diálogo generativo* (Fried Schnitman, 2008), *participación*.
- Desempeño del rol de mediador en ejercicios de simulación.
- Intercambio de experiencias desde su práctica comunitaria para comprender los conceptos y procedimientos metodológicos.
- Prácticas de herramientas de comunicación, mediación, diálogo generativo y concertación.

Desde un inicio fue interesante el proceso de construcción colectiva del concepto “aprendizaje” (SA 3). Para ello se utilizó la técnica de los “círculos concéntricos”, donde los participantes distribuidos en dos círculos, uno interior al otro, conversan en torno a preguntas relacionadas con sus vivencias durante experiencias de aprendizaje exitosas. Aquí cada participante tiene la oportunidad de conversar con la persona del círculo que quedará sentada frente a él, en cada rotación que se realiza cuando se hace una nueva pregunta. Preguntas empleadas:

1. Narre una situación en que haya experimentado intensamente la vivencia de aprender exitosamente en su entorno laboral.

2. Sin modestia alguna, ¿qué habilidades personales se pusieron de manifiesto?

3. ¿Involucró a otras personas? ¿Cómo?

4. ¿Qué factores posibilitaron esa experiencia?

5. Si quisiera repetir la experiencia, ¿qué haría?

Como resultado de estos diálogos apreciativos-generativos, los participantes percibieron una notable correspondencia entre lo que dijeron y la propuesta teórica del Programa, sobre la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes.

También los participantes fungieron como expertos en la distinción de las competencias que debe tener la persona que coordine procesos comunitarios participativos. En este sentido, lograron identificar cuáles son las acciones de coordinación, así como los conocimientos, habilidades y valores que debe poseer el coordinador o coordinadora.

Las acciones de coordinación a las que llegaron por consenso fueron:

- Gestionar estrategias de comunicación.
- Realizar diagnósticos participativos.
- Facilitar reuniones con actores implicados.
- Conformar grupos gestores de transformación, comisiones de trabajo.
- Gestionar la formación de los actores implicados.
- Organizar y planificar las acciones de transformación.
- Gestionar procesos de transformación.
- Acompañar actores y procesos transformativos.
- Monitorear y evaluar procesos y resultados.

- Socializar experiencias.
- Registrar memoria documental.
- Sistematizar experiencias.
- Manejar conflictos.
- Concertar procesos multiactores.
- Establecer alianzas estratégicas.

En general, estas construcciones colectivas se lograron mediante prácticas dialógicas y de trabajo en equipo muy peculiares. Primeramente se organizaron tres equipos para debatir las preguntas que guiaron el análisis de las acciones de coordinación en sus espacios comunitarios: ¿cuáles son los conocimientos necesarios que debe tener un coordinador o coordinadora?, ¿cuáles son las habilidades que se necesitan para coordinar procesos comunitarios participativos? y ¿qué actitudes debe asumir un coordinador o coordinadora de procesos comunitarios participativos?

Luego, a través de la técnica “matriz de consulta”, comenzó el proceso de indagación y diálogo entre todos los miembros de MADIBA para construir consenso. El uso de esta técnica permitió mostrar un modelo de participación, muy empleado en la concertación para solicitar puntos de vistas, argumentos y propuestas ante una decisión en curso.

Este fue uno de los pocos momentos en el transcurso de la experiencia en el que emergieron contradicciones entre los participantes que mostraban posiciones contrapuestas. La facilitación tuvo que apelar entonces a los recursos de la mediación de conflictos para encauzar nuevamente el diálogo productivo.

En la SA 6, cuando se produjo este acontecimiento, los indicadores referidos a la identidad con la CA, la satisfacción con el desempeño personal y el de la CA, la motivación y la interacción grupal, se movieron hacia calificaciones por debajo de la media alcanzada hasta ese momento.

Este proceso derivó en la elaboración de una lista exhaustiva de los conocimientos, habilidades y actitudes que, desde el punto de vista de los participantes y anclados en su práctica cotidiana, deben poseer las personas que coordinan procesos comunitarios.

Posteriormente se empleó la entrevista apreciativa-generativa ya planteada en el epígrafe anterior. Todo ello sirvió para llegar a la meta de aprendizaje prevista: elaborar los núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. Al respecto, MADIBA identificó cuatro núcleos de competencias:

1. Competencias para gestionar estratégicamente acciones de transformación.

2. Competencias para facilitar el trabajo en grupo.
3. Competencias para gestionar la comunicación interpersonal y grupal.
4. Competencias para afrontar situaciones emergentes en las relaciones interpersonales.

Cuando recuperamos la vivencia de los participantes al entrevistar o ser entrevistado, las ideas más significativas fueron:

- La atmósfera agradable en que transcurrió la conversación. Había afabilidad. Se sentían cómodos hasta para contar aquello que no hubieran contado en otras circunstancias.
- La rememoración de emociones positivas que los movilizaban para seguir adelante.
- La incitación a transferir desde el pasado lo útil para seguir aprendiendo.
- El análisis de los problemas tiene otro carácter: encontrar nuevas posibilidades y buscar estrategias de cambio.
- Las preguntas sirvieron de marco para dialogar, todo fluyó de un modo más productivo de lo que esperaban.

Definir los núcleos de competencias constituyó un significativo logro de la práctica que desarrollaban por sus consecuencias para la continuidad del Programa de formación. A partir de este momento se tuvo más claridad para diseñar las nuevas situaciones de aprendizaje correspondientes al momento generativo. MADIBA estaba preparada para enfrentar nuevos aprendizajes desarrollando los propios recursos de sus miembros.

Reflexiones finales

Hay que decir que los propósitos iniciales se alcanzaron, pero lo importante de esta experiencia no era sólo lograr el cumplimiento de los objetivos, sino también comprender y perfeccionar el proceso mismo. Algunas de las ideas que quedan como conclusión son las siguientes:

El modelo de comunidad de aprendizaje y el enfoque de formación por competencias evidenciaron que existe correspondencia entre el conocer y el aprender, entre la naturaleza de las competencias y los mecanismos sociales a través de los cuales las mismas se forman, se socializan y se desarrollan.

El análisis de esta asunción teórica en la identificación y desarrollo de la comunidad de aprendizaje, da cuenta del carácter sistémico del proceso y los vínculos evidentes entre todos los indicadores estudiados.

La identificación y descripción de los núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios, a partir de las experiencias de los participantes, se complementó muy bien con la forma en que se modelaron en situaciones de aprendizaje, uniendo los conocimientos de los facilitadores con la práctica de los miembros de MADIBA. Se confirma así que las competencias no son asunto de cualidades de las personas o exigencias de una actividad: es la emergencia del encuentro entre ambos requisitos. En esta idea teórica será necesario profundizar y establecer su vigencia para otras actividades.

La otra idea confirmada es la aparición de ZDP por efecto de las relaciones entre los participantes, al implicarse de manera conjunta en una práctica. Lo interesante, ya de por sí significativo, no fue su aparición como posibilidad de crecimiento en los miembros de MADIBA, sino que además, los propios facilitadores aprendieron, creando también sus ZDP que les permitirán enfrentar nuevas experiencias mejor preparados. La conciencia de la transformación, vivida como emergencias, sentida como emociones, registrada o no en las evaluaciones, es uno de los resultados más legítimos de este estudio. Lo importante no es sólo el lugar adonde se llega, sino también la manera de hacerlo y los recursos que somos capaces de movilizar para emprender la tarea.

El Programa no es viable por sus definiciones acabadas, sus herramientas listas para ser usadas o sus objetivos bien perfilados; es viable porque permite la creatividad, la improvisación, el cambio de itinerario sin perder de vista la seguridad de la práctica, sin temor a la incertidumbre.

La valoración de la estructura y el contenido de la práctica que desarrollaron los miembros de MADIBA reafirman la idea de que aquello que se comparte, se aprende, y se convierte a la vez en fuente de cohesión. La participación legítima, la práctica como objetivo común y la identidad como efecto colectivo son categorías efectivas para la comprensión, descripción y evaluación de los procesos de aprendizaje. Los procesos formativos que tienen en su base la participación social y el diálogo constituyen mediadores eficaces para el aprendizaje genuino y generativo.

Lo más interesante para nuestro grupo fue constatar la estrecha relación, no solo teórica sino también en la propia aplicación, entre los conceptos de aprendizaje, participación y diálogo generativo. De cierta manera aparecían como acciones que se complementaban durante el desarrollo de la comunidad y la formación de las competencias señaladas. Se cumplieron todo el tiempo las reglas de participación, que aparecían ante la comunidad como el modo de funcionamiento necesario para el aprendizaje, aprendiendo unos de otros y tomando en cuenta a todos con sus experiencias, sin clasificaciones o exclusiones.

Las premisas de la indagación apreciativa se aplicaron hasta el punto que parecía que no podían prescindir de ellas incluso para tratar asuntos fuera de la comunidad: era evidente que llegaron a comprender la mirada apreciativa hacia el pasado para construir futuros posibles.

El diálogo generativo llevó más tiempo; sin embargo, poco a poco fueron destacando sus aplicaciones para generar soluciones, miradas, reflexiones desde el propio diálogo con otros, buscando información adecuada a sus problemáticas, probándolo en espacios de la comunidad y de sus modos de actuación; finalmente, reconocían el valor de su uso y extensión.

En general, estos recursos constituyeron verdaderas herramientas de auto transformación al dominarlos y emplearlos en sus funciones comunitarias. De hecho, la comunidad no desapareció después de las sesiones de trabajo, sino que continuó viva, en comunicación permanente, explorando todo el tiempo oportunidades para el reencuentro y compartiendo información sobre sus tareas y éxitos.

La experiencia resultó en una comunidad autorregulada y sostenible, un espacio de satisfacción y crecimiento personal para sus miembros que se sienten lo suficientemente implicados como para extender sus efectos.

Referencias bibliográficas

- Borkowski, J., Carr, M. y Pressley, M. (1987). Spontaneous strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence* (11), 61-75.
- Corral, R. (1999). Las “lecturas” de la zona de desarrollo próximo. *Revista Cubana de Psicología*, 16 (3), 200-204.
- Corral, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18 (1), 72-76.
- Corral, R. (2006). El currículo docente basado en competencias” En CIPS. *Caudales 2006*. La Habana: CIPS.
- D’Angelo, O. (1996). *El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovadoras. PRYCREA III*. [Resultado de Investigación] La Habana: CIPS.
- D’Angelo, O. (1998). Hacia un nuevo concepto de persona social. *Revista Cubana de Psicología*, 15 (2), 147-153.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Lima: Editorial Lima S.R.L.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fried Schnitman, D. (2008). Diálogos generativos. En G. Rodríguez Fernández (comp.) *Diálogos apreciativos: el socioconstruccionismo en acción* (17-48). País Vasco-Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson.
- Fried Schnitman, D. y Rodríguez-Mena, M. (2011). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario”. En J.F. García, J.A. Betancourt y F. Martínez (Comps.) *La transdisciplina y el desarrollo humano*. Villahermosa: Editorial Dirección de Calidad y Enseñanza de Salud. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco.
- Galperin, P.Y. (1965). *Resultados fundamentales de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y los conceptos*. Moscú: Ed. M.G.Y.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

- Knowles, M.S., Holton II, E.F. y Swanson, R.A. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México, D.F: Oxford University Press.
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy, P. (1999). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34 Ltda.
- Lipman, M., Sharp, A.M. y Oscanyan, F. (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ed. de la Torre.
- Núñez, J. (1999). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. En Colectivo de Autores GEST. *Tecnología y sociedad* (43-62). La Habana: Ed. Félix Varela.
- Picard, C.A. (2007). *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- Rodríguez-Mena, M. (1999). *PRYCREA: una aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación*. [Resultado de Investigación] La Habana: CIPS.
- Rodríguez-Mena, M. (2008). La naturaleza social de los aprendizajes. En G. Fariñas y L. Coelho (Orgs.). *Cadernos ECOS: educação, cultura e desenvolvimento humano. Volumen II* (81-104). São Paulo: Terceira Margem Editora Didática Ltda.
- Rodríguez-Mena, M. (2013). *Aprender en comunidades de práctica. Fundamentos teóricos y metodológicos del desarrollo de comunidades de aprendizaje en organizaciones laborales*. Tesis Doctoral. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento Educacional, Universidad de La Habana.
- Rodríguez-Mena, M. y Corral, R. (2006). How participation in a learning community transformed a community of practice. *OD Practitioner, Journal of the Organization Development Network*, 38 (4), 19-24. Número sobre Cultures of Participation at Work in Cuba and the US.
- Rodríguez-Mena, M. y Corral, R. (2007). Aprender en una comunidad de práctica. El aprendizaje en la empresa. En P. Arenas y M. Monette (Eds.). *Culturas de participación en el trabajo en Cuba y los Estados Unidos* (35-47). La Habana: Acuario.
- Rodríguez-Mena, M. y Corral, R. (2013). Las competencias y su formación desde el enfoque histórico-social. En CIPS. *Caudales 2013*. La Habana: CIPS y en CD *Hominis 2013*, Editorial Félix Varela ISBN: 978-959-07-1923-3.
- Rodríguez-Mena, M. y Corral, R. (2015a). Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje. En Fried Schnitman, D. (Ed.). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica. Volumen 1* (37-49). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Rodríguez-Mena, M. y R. Corral. (2015b). Appreciative-generative inquiry as a tool for learning. *AI Practitioner*, 17 (1) 2015, 21-24. Número sobre Appreciation and generative dialogues. Reflections and appreciative inquiry practices from Ibero-America, editado por Dora Fried Schnitman, Jorge Sanhueza Rahmer y Miriam Subirana.
- Rodríguez-Mena, M., García, I., Corral, R. y Lago, C. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Editorial Prensa Latina.

- Rodríguez-Mena, M., López, C.L., Corral, R., Lorenzo, K., Pomares, W., Lago, C.M., Chávez, A.M. y Regalado, H. (2015). *La comunidad de aprendizaje "MADIBA". Memorias de un viaje*. La Habana: Acuario.
- Santana, A y Pupo, P.E. (2005). *La Comunidad de Alamar*. La Habana: Grupo para el Desarrollo Integral de la Capital.
- Thévoz, L. (2014). *Procesos de concertación para la gestión pública. Conceptos, dimensiones y herramientas*. La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- Tobón, S., García, J.A., López, N.M. y Fernández. B. (2012). *Estrategias didácticas para la formación de competencias*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Whitney, D. y Trosten-Bloom, A. (2010). *El poder de la indagación apreciativa*. La Habana: CENESEX.

Reflexiones de Roberto Arístegui, Jorge Sanhueza y Jorge Leiva

Desde nuestro punto de vista el artículo es una excelente muestra histórico-actual del desarrollo de la perspectiva del construccionismo social en acción. Tanto en sus fundamentos teóricos como en la línea de aplicación y sus implicaciones. Para nuestra propia comunidad de aprendizaje de Santiago resulta tremendamente enriquecedor acceder a este trabajo, que plantea cómo se lleva a cabo un proceso de conciencia a través del cual una comunidad de práctica se va transformando en una comunidad de aprendizaje. La propuesta de la comunidad de aprendizaje que emana desde una comunidad de práctica que toma conciencia de sus procesos de aprendizaje y actúa sobre ellos, consideramos que abre la comprensión a micro-procesos en los cuales los autores proponen que se manifiesta la presencia. Entendemos que la descripción externalista-internalista complementa el movimiento de interiorización re-externalización de saberes. El texto presenta toda una geografía y mapas para seguir paso a paso el proceso de aprendizaje de la persona que aprende.

En el mismo sentido, pensamos que las conexiones teórico-prácticas de los ámbitos de saber, saber hacer y saber ser con las dimensiones analítica, hermenéutica, y auto-reflexiva y crítica de Habermas (1990), abren posibilidades para realizar ese tránsito desde el saber normalizado hacia la dimensión crítica y finalmente transformadora, como los autores mismos señalan. Valoramos la potencia generativa del pensamiento expuesto en el artículo, en cuanto “cruza” distintos tipos de diálogos.

La línea de considerar al proceso de aprendizaje como proceso humanizador, nos resulta, aquí, muy inspiradora y orientadora. Es una visión del aprendizaje como ciencia transformacional; es una práctica de humanización, encarnada en prácticas de formación de comunidades de aprendizaje dialógicas, emergentes y situadas históricamente. Es una práctica generativa, en cuanto es una vía de cambio de prácticas sociales situadas.

Si bien el texto constituye un entramado teóricamente compacto, resulta conceptualmente muy fluido, muy “trabajado” y muy bien escrito. La argumentación y los fundamentos remiten a una línea que está en continuidad con la de los trabajos presentados en el primer volumen y en desarrollos previos de los autores en diferentes momentos. Se aprecia así el peso de trabajos teóricos anteriores (Corral, 1999, 2001, 2006; Rodríguez-Mena, 2013; Rodríguez-Mena y Corral, 2013, 2015a) que se proyectan en la etapa actual de aplicaciones. Cabe destacar la descripción de las modalidades empleadas para llevar a cabo las instancias de diálogo y participación, mediante las cuales toma lugar el desarrollo de las competencias y se va plasmando una identidad construida en conjunto en la CA MADIBA. Las mismas están expresadas como distintas modalidades de diálogo en acción para el compromiso en el proceso de transformación.

Solo nos resta expresar nuestro reconocimiento y agradecimiento por haber participado en este diálogo.

Diferentes prácticas dialógicas
en contextos educativos:
desarrollo de proyectos e investigaciones

Prácticas dialógicas en la implementación de justicia restaurativa en escuelas públicas brasileñas

*Cecília Pereira de Almeida Assumpção, Heloise Pedroso,
Joyce Rososchansky Markovits, Marta dos Reis Marioni
y Vania Curi Yazbek*

Este artículo tiene como objetivos describir las acciones de un proyecto de implantación de prácticas de justicia restaurativa en escuelas públicas municipales de la ciudad de Barueri, São Paulo, Brasil, y el proceso de reflexión sobre el trabajo en equipo. El proceso reflexivo se orientó a fortalecer la eficacia del proyecto y desarrollar nuevos conocimientos con los participantes del Diplomado Internacional de Prácticas Dialógicas.

El diseño del proyecto fue desarrollado por el equipo de formadores llamado Justicia en Círculo, de Mediática –Instituto de Mediação Transformativa–, en los años 2011 y 2012. Participaron los miembros de la comunidad escolar (directores de escuela, maestros, estudiantes y sus familias) y los servicios comunitarios de la red de servicios de la comunidad (organizaciones públicas y no gubernamentales). Teniendo en cuenta la importancia de las relaciones y las conexiones interpersonales para que la enseñanza y el aprendizaje logren desarrollar de manera más efectiva la ciudadanía activa y el espíritu comunitario, todas las acciones se dirigieron a capacitar a las personas para desarrollar y cultivar relaciones sostenibles con los demás y con su entorno.

El enfoque de las preocupaciones y los cuestionamientos que se presentan en este trabajo giró en torno al propio proceso de implementación, ya que la eficacia de las prácticas de justicia restaurativa para tratar en forma conjunta y constructiva los conflictos y la violencia depende de la construcción de relaciones proactivas y sentido de comunidad que permitan la conexión entre las personas; es decir, de un capital social desarrollado. Se puede argumentar que la importancia de este texto se manifiesta por la adopción de prácticas dialógicas, por la reflexión sobre el proceso de transformación personal e institucional, la superación de los retos metodológicos encontrados en los trabajos y debates, y la búsqueda de coherencia entre la práctica y la teoría. Como resultado experimentamos un proceso de enseñanza y aprendizaje para todos los participantes.

¿Quiénes somos?

Integramos Justicia en Círculo, un equipo multidisciplinario de quince mediadores transformativos¹³ que trabaja en la capacitación de facilitadores en prácticas restaurativas en los proyectos de implementación de justicia restaurativa en Brasil. Desde 2006, el equipo actúa en nombre de Mediática –Instituto de Mediación Transformativa– en diferentes organizaciones públicas y privadas. Las prácticas restaurativas se han diseñado para hacer frente a situaciones complejas de conflicto social y violencia en sus diferentes niveles, incluida la prevención, en dichas organizaciones.

Si bien todo el equipo ha participado en acciones de formación en prácticas de justicia restaurativa, sólo las autoras de este texto estuvimos directamente involucrados en el seguimiento y la preparación del mismo. Este trabajo es, entonces, una reflexión conjunta sobre las propias acciones y sobre el propio proceso de aprendizaje con los participantes del Diplomado Internacional de Prácticas Dialógicas, coordinado por el Instituto Taos (EE.UU.), la Fundación Interfas (Argentina) y Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez (Chile).

¿A qué denominamos justicia restaurativa y prácticas restaurativas?

Justicia restaurativa es una concepción contemporánea de la justicia que se inició en el siglo XX y que propone responder a la ofensa o el delito con un sistema de restauración en lugar de hacerlo con un sistema de justicia penal retributiva. Tiene sus raíces en la antigüedad, cuando las sociedades pre-estatales europeas y las comunidades nativas favorecieron las prácticas de regulación social centradas en mantener la cohesión del grupo, considerando que el interés colectivo era mayor que el individual para el logro de la convivencia y el orden social.

Según Van Ness y Strong (1997) el nombre justicia restaurativa nació en 1975, cuando el psicólogo norteamericano Albert Eglash sostuvo que había tres respuestas a la delincuencia: la retributiva, basada en el castigo; la distributiva, centrada en la rehabilitación; y la restaurativa, que estaría basada en la reparación de los daños.

En 1996 el inglés Tony Marshall propuso una definición con enfoque funcional: “La justicia restaurativa es un proceso en el que todas las partes involucradas en un delito se reúnen para resolver colectivamente la manera de hacer frente a las consecuencias de la infracción y sus implicaciones para el futuro” (McCold, 2008, p. 23).

Esta definición fue adoptada posteriormente por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, en la Resolución 12/2002, donde se exponen algunas definiciones basadas en sus principios básicos:

¹³ El mediador transformativo actúa favoreciendo la transformación de la relación entre las personas involucradas en los conflictos, siendo el acuerdo entre ellas una de las posibilidades. El equipo de Justicia en Círculo está formado por los siguientes mediadores transformativos: Aimée Grecco, psicóloga; Cecília Pereira de Almeida Assumpção, psicopedagoga; Celia Bernardes, psicóloga; Celita Cleaver, administradora; Cristina Telles Assumpção Meirelles, fonoaudióloga; Dora Petresky, socióloga; Heloise Helena Pedroso, abogada; Joyce Rososchansky Markovits, abogada; Mara Mello, abogada; Marta dos Reis Marioni, psicóloga; Monica Cecília Burg Mlynarz, psicóloga; Sueli Renberg, psicóloga; Suzana Guedes, abogada; Vania Curi Yazbek, psicóloga e Violeta Daou, psicóloga.

1. Programa de Justicia Restaurativa se refiere a todo programa que utilice procesos restaurativos y tenga objetivos de lograr resultados restaurativos.
2. Proceso restaurativo es todo proceso en el cual la víctima y el infractor y, cuando proceda, cualesquiera otras personas o miembros afectados de la comunidad participan activamente en la resolución de cuestiones derivadas del delito, generalmente con la ayuda de un facilitador. Los procesos restaurativos pueden incluir la mediación, la conciliación, encuentros de la familia o la comunidad (conferencias) y de toma de decisiones en círculos (círculos de sentencia).
3. Resultado restaurativo es un acuerdo incorporado en el proceso restaurativo. Resultados restaurativos son los que incluyen respuestas y programas con la reparación, la restitución y el servicio a la comunidad con el objetivo de satisfacer las necesidades individuales y colectivas, lograr que las partes puedan asumir sus responsabilidades y también promover la reintegración entre la víctima y ofensor.
4. Partes son la víctima, el ofensor y cualesquiera otras personas o miembros de la comunidad afectados por un delito por el que pueden estar involucrados (directa o indirectamente) en un proceso restaurativo.
5. Facilitador es una persona cuya función es facilitar, de forma equitativa e imparcial, la participación de los afectados e involucrados en un proceso restaurativo¹⁴ (ONU. Conselho Econômico e Social, 2012).

Schirch (2004) refiere que el trabajo de la justicia restaurativa opera en dos dimensiones: la resolución de una situación de violencia [*peacemaking*] y construcción de la paz [*peacebuilding*]; tiene por objeto prevenir, reducir, transformar y ayudar a las personas a recuperarse de la violencia. Al mismo tiempo, les permite crear y mantener relaciones sostenibles con los demás y con su entorno, entendiendo que las relaciones humanas son una forma de poder o de capital social, y que la conexión entre las personas es vital para enfrentar de manera conjunta y constructiva los conflictos y la violencia.

Desde este punto de vista Ted Wachtel, del *International Institute for Restorative Practices* (IIRP), define las prácticas restaurativas como una “ciencia social que estudia la manera de construir capital social y lograr una disciplina social a través de un proceso participativo de aprendizaje y toma de decisiones” (Wachtel, 2013, p. 1). El autor propone una distinción entre justicia restaurativa y prácticas restaurativas:

- La justicia restaurativa es una respuesta reactiva, formal o informal, posterior a haber sido cometido un crimen o infracción.
- Las prácticas restaurativas son procedimientos formales e informales que responden al delito o infracción y también procedimientos formales e informales que preceden a la ofensiva y, de forma proactiva, facilitan la construcción de relaciones interpersonales y sentido de comunidad para prevenir la violencia.

Wachtel (2013) agrega que cuando hay una red de relaciones y conexiones bien articuladas entre individuos es más fácil y más eficaz responder a los delitos, restaurar el orden social y crear un clima organizacional positivo.

¹⁴ La traducción es nuestra.

Estas redefiniciones conceptuales expresan que, en la historia de la justicia restaurativa, la práctica precedió a teoría. El concepto fundado en principios y valores sólidos y fundamentales, es lo suficientemente plástico y abierto como para permitir su práctica en diferentes contextos, tanto formales como informales, con diversos propósitos, reactiva y preventivamente, dentro y fuera del sistema de justicia.

En este sentido, Morrison, refiriéndose al entorno escolar, conceptualiza:

La justicia restaurativa se orienta a reafirmar, volver a conectar, y reconstruir las relaciones sociales y emocionales dentro de la comunidad escolar. Este es el capital social que está detrás de una sociedad civil –una rica estructura que tenemos que tejer continuamente, ayudar y recuperar en nuestras comunidades escolares. La escuela es una institución de saber, de convivir y de la vida (Morrison, 2005, p. 299).

Y es con este significado que las acciones descritas en este proyecto se entenderán como prácticas restaurativas.

La justicia restaurativa en Brasil: ¿cómo surgió?

En 2005, siguiendo el movimiento de la Reforma del Poder Judicial en Brasil, comenzó el programa "Promoción de las Prácticas Restaurativas en el Sistema de Justicia de Brasil", con tres proyectos piloto, uno en Brasília - DF, otro en Porto Alegre - RS y un tercero en São Caetano do Sul - SP.

Como consecuencia de estos proyectos piloto hubo numerosas iniciativas de utilización de justicia restaurativa, desarrolladas simultáneamente en diferentes lugares del país. Algunas de estas iniciativas se materializaron en proyectos llevados a cabo en el estado de São Paulo con participación del equipo Justicia en Círculo.

En la ciudad de São Caetano do Sul, el proyecto piloto involucró adolescentes de la escuela secundaria pública que han cometido infracciones menores en la escuela o en su entorno. Como extensión, se llevaron a cabo otros proyectos: para adultos en situaciones de violencia doméstica o entre vecinos; para delincuentes jóvenes acusados de delitos más graves (robo, violencia física); para niños y adolescentes involucrados en violencia sexual intrafamiliar. Este último proyecto consistió en una publicación titulada *Justiça Restaurativa em casos de abuso sexual intrafamiliar com crianças e adolescentes*, que describe una investigación de la literatura internacional sobre el uso de las prácticas restaurativas en estas situaciones con el fin de establecer puntos de referencia para la implementación de proyectos para este tipo de violencia (Instituto Noos, 2012).

En la ciudad de São Paulo el proyecto se desarrolló en los barrios Heliópolis (comunidad con alto grado de violencia) e Ipiranga, iniciativa institucional de un sector de Educación del Estado.

En las ciudades de Guarulhos, São José dos Campos, Campinas y Barueri, las experiencias se realizaron con el sector de Educación en colaboración o apoyo de la Justicia de Menores y el Ministerio Público. Estos proyectos fueron precisamente iniciativas de implantación de prácticas restaurativas en escuelas para evitar la judicialización de conflictos. Con este objetivo, las escuelas se comprometieron con la utilización de procedimientos restaurativos como prevención y resolución

de violencia, para lo cual contaron con el apoyo de la Vara de la Infancia y Juventud y del Ministerio Público.

Estos proyectos operan en tres dimensiones:

– formación de miembros de la comunidad que participan del proyecto como facilitadores de prácticas restaurativas para intervenir en situaciones de conflicto y violencia;

– formación de agentes de cambio de la cultura de la comunidad y de la institución para difundir los principios restaurativos y preparar al contexto escolar para la recepción de esta manera diferente de resolución de conflictos;

– articulación de la red de servicios públicos y comunitarios para dar soporte a esas organizaciones, para constituir el grupo gestor del proyecto, y para apoyarlo y mantenerlo en la ciudad.

Todos estos proyectos fueron planeados desde el inicio para considerar diferentes contextos (comunidad, escuelas y sistemas correctivos de Justicia Juvenil), para responder a situaciones de violencia de diversa índole (infracciones de bajo potencial ofensivo, indisciplina escolar, violaciones graves llevadas a cabo por adolescentes en conflicto con la ley) y con una práctica diversificada mediante el uso de diferentes metodologías.

Sin embargo, mantienen una unidad por la adopción de los principios y valores que estructuran las prácticas de justicia restaurativa, articulados por el juez Eduardo Rezende Melo (2008) con una visión de los derechos sociales en juego:

Encuentro entre todos los afectados por el conflicto, tanto directa como indirectamente; pero también reuniones de instituciones de responsabilidad compartida para la gestión de situaciones de conflicto.

Participación de todos en la resolución del conflicto y la construcción de las condiciones de convivencia en el futuro; pero también la construcción colectiva de las redes secundarias para diseñar en conjunto estrategias para promover una mayor participación y una responsabilidad compartida por todos los afectados.

Reintegración en la comunidad de quienes crearon una situación de ruptura y de los otros que, afectados por un conflicto, sentían restringida la fluidez de sus relaciones sociales, evitando *revictimizaciones*; pero también la prevención significa la reintegración, evitar los procesos de exclusión y marginación a través de políticas inclusivas sin estigmatizaciones y permitiendo que la gente sea considerada en su totalidad, no por los actos cometidos o por cierto rasgo de comportamiento, raza, etcétera.

Reparación de daños y satisfacción de las necesidades de todos los afectados, con una preocupación concomitante por la restauración de la relación hasta antes de que se causara el daño, sino también por solucionar lo necesario para evitar la emergencia del conflicto en esa relación.

Transformación de los individuos involucrados en el conflicto por el choque de perspectivas y referencias culturales, así como de las instituciones que participan entre ellos en la implementación de un nuevo paradigma de acción, articulado y comprometido con la implicación participativa de todos los usuarios de los servicios en el encuentro de las mejores soluciones para

los problemas que enfrentan, así como la transformación cultural de la comunidad mediante la reflexión y revisión de sus valores y de las funciones del gobierno en su relación con la comunidad.

Inclusión y respeto por la diversidad y los problemas culturales que afectan a diversos grupos de población, tomándolos no sólo como cuestiones individuales, sino también por lo que representan colectivamente (Van Ness y Strong, 1997).

Implementación del proyecto

Luego de varios proyectos realizados en los primeros cinco años de implementación de prácticas de justicia restaurativa en una colaboración entre Justicia y Educación, muchas preguntas permanecían abiertas, razón por la cual este proyecto siguió siendo tratado como un proyecto piloto. Por la innovación inherente a un proyecto piloto el gran reto era *aprender y aprender a hacer* durante el proceso de su realización.

Desde las primeras acciones del proyecto se detectaron algunos cuestionamientos y desafíos:

– ¿Cómo transformar la propuesta de las prácticas de justicia restaurativa en un procedimiento útil para las comunidades en las que se proponen?

– ¿Cuáles prácticas dialógicas serían eficaces para la adhesión y la difusión institucional de las prácticas de justicia restaurativa implementadas por el entrenamiento?

– ¿Qué prácticas dialógicas utilizadas en la formación serían transformativas y generadoras de un cambio institucional y personal para la creación de una comunidad restaurativa?

Otros retos fueron planteados desde la experiencia acumulada de las capacitadoras con diferentes metodologías restaurativas:

- Círculo de Paz de Canadá (Pranis, 2010);
- *Peacemaking y Peacebuilding* de Zwelethemba, Sudáfrica - La Comisión de las Naciones Unidas presidida por el juez sudafricano Richard Goldstone (Froestad y Shearing, 2005);
- *Family Group Conference* (FGC) de Nueva Zelanda – una práctica aborígen Maorí incorporada en 1989 (Maxwell, 2005);
- Prácticas Restaurativas de Belinda Hopkins del instituto británico *Transforming Conflicts* (Hopkins, 2004);
- Prácticas Restaurativas de Ted Wachtel del *International Institute for Restorative Practices* (Wachtel, 2010).

El equipo Justiça em Círculo recopiló tales metodologías en el libro *Justiça Restaurativa em ação- Práticas e Reflexões* (Grecco, et al., 2014).

En este contexto se plantea una otra pregunta: ¿cómo utilizar esa diversidad en la implementación de la justicia restaurativa? Este interrogante fue la base del proyecto de aplicación de justicia restaurativa en las escuelas públicas municipales y sus redes que describimos a continuación. Fue patrocinado por la Secretaría Municipal de Educación de Barueri – SP/BR, con el apoyo de la Justicia Juvenil y el Ministerio Público. Este proyecto llamado “Propuesta de justicia restaurativa en escuelas públicas de Barueri” fue presentado en 2011 y 2012 con autoría de Vania Curi Yazbek, Heloise Pedroso y Monica Cecilia Burg. Con una duración prevista de un año (2011), se prorrogó por otro año (2012) para la sedimentación de los cambios paradigmáticos desarrollados. En 2013, se realizó otra fase para fortalecimiento de la implementación.

El proyecto abarcó 18 escuelas de la red pública municipal de Barueri (nueve escuelas en cada año) con las siguientes acciones:

- Capacitación de 110 personas de cada escuela (90 de la comunidad escolar –supervisores, directores, coordinadores, profesores, inspectores, alumnos y padres– y 20 integrantes del Sistema de Garantía de los Derechos de los Niños y Adolescentes (áreas de salud, asistencia social, seguridad pública, servicios de protección infantil, las organizaciones no gubernamentales, bibliotecas, refugios) para actuar como facilitadores de prácticas restaurativas y en habilidades de agentes de cambio institucional.

- Acompañamiento local, por el que las capacitadoras brindan apoyo a las acciones desarrolladas en las escuelas.

- Encuentros mensuales con el grupo gestor formado por los integrantes de las instituciones del Sistema de Garantía de los Derechos de los Niños y Adolescentes en las áreas de educación, justicia, servicios sociales, seguridad, salud y comunidad (ONGs). Las discusiones fueron pautadas en torno a la responsabilidad colectiva, la obtención de resultados, el manejo de los desafíos y la sostenibilidad de las acciones.

- Encuentros con la red de servicios públicos y comunitarios responsable por la asistencia de las necesidades de los niños y adolescentes para sensibilizar en relación con los valores restaurativos, contribuyendo a su incorporación.

Con el fin de promover una alineación del hacer restaurativo de las capacitadoras, fue realizada una revisión de los cambios en dos años de desarrollo del proyecto.

Acciones del proyecto desarrolladas en 2011 y revisadas en 2012

| 2011 | 2012 |
|---|--|
| Instituto Mediativa como proponente y responsable por el proyecto con participación del Centro de Educación Popular e Imagen, CECIP. | Instituto Mediativa como proponente y único responsable de la ejecución de las acciones del proyecto. |
| Formación de facilitadores en prácticas restaurativas por el Instituto Mediativa y formación de agentes de cambio a cargo del Centro de Imagen Popular, CECIP. | Formación de miembros de la comunidad escolar y de miembros del Sistema de garantías de derechos de niños y adolescentes (SGDCA como facilitadores en prácticas restaurativas y agentes del cambio institucional a cargo del Instituto Mediativa. |
| Ubicación: CAP (Centro de Mejoramiento del Profesorado del Departamento de Educación de Barueri). Sensibilización con la participación de las escuelas por convocación. | Ubicación: CAP (Centro de Mejoramiento del Profesorado del Departamento de Educación de Barueri). Sensibilización de los participantes, incluidos directores y coordinadores de escuelas, proporcionando un diálogo esclarecedor de los criterios adoptados, para obtener una adhesión voluntaria institucional. Confirmación de la afiliación a través de visitas a cada escuela. |
| Uso de actividades con los grupos de autogestión en que los estudiantes recibieron contenidos, textos y ejercicios que se trabajaron en grupos pequeños durante el intervalo entre las clases de formación. | Uso de contenidos, textos, ejercicios e intercambios de experiencias en los debates realizados en el horario de la formación. |
| Evaluaciones espontáneas de las capacitadoras. | Inclusión de la evaluación participativa (Barreira, 2000). Matriz construida en conjunto para guiar los pasos evaluativos establecidos: resultados esperados, indicadores de resultados cuantitativos y cualitativos, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos, responsabilidades, líneas de tiempo y otras informaciones necesarias para observar el sistema de evaluación de forma objetiva y en su plenitud. |

En cuanto a la evaluación participativa, Cecilia Barreira la define como:

Un proceso participativo de construcción y seguimiento conjunto de una propuesta de trabajo para cubrir las necesidades individuales y colectivas expresadas por los participantes. Ofrece a sus miembros compartir sus preocupaciones, buscar soluciones conjuntas, desarrollar su autoestima, habilidades y destrezas para ganar sus derechos de ciudadanía y la vida con dignidad (Barreira, 2000, pp. 93-94).

Estaba claro que el camino trazado el año 2012 había traído beneficios al proyecto en todas sus acciones:

- La adhesión institucional y personal permitió la participación de muchas personas de cada escuela en la capacitación, hecho que ayudó en la implementación de las prácticas restaurativas en la vida escolar.

- Las aclaraciones de diseño, formato, fechas, horario de clases y, sobre todo, la construcción de criterios para la participación en el proyecto, generaron en los participantes la posibilidad de una elección informada y consciente, facilitando la implantación, aplicación y difusión de las prácticas restaurativas en su entorno escolar.

- Las visitas a las escuelas nos permitieron conocer las necesidades y potencialidades de las mismas, dando lugar a una sensibilización orientada a satisfacer sus necesidades específicas, y considerar los proyectos temáticos y las acciones individuales que ya se practicaban y contribuyeron con la propuesta del proyecto restaurativo.

- La definición de los procedimientos y la construcción de la matriz de evaluación por el equipo de capacitación según la evaluación participativa permitió poner en línea a las capacitadoras y empoderar a todos los actores del proyecto a través de la reflexión evaluativa en acción.

- “Aprender” y “aprender a hacer” durante el propio proceso de construcción colectiva del proyecto, o sea, la coherencia entre lo que se vive y cómo se lo vive en la dinámica enseñanza/aprendizaje, permitió a los participantes replicar en sus respectivos ambientes de trabajo una postura desarrollada en la formación, confirmando las posibilidades de sostenibilidad de este proyecto después de la formación.

Este análisis con la distinción de las acciones realizadas en el primero y segundo año del proyecto, destacó la importancia de las prácticas dialógicas en la implementación de las prácticas restaurativas: tanto por la construcción de la evaluación en un proceso participativo que favoreció la adhesión de actores, construcción de condiciones para satisfacer las necesidades de cada escuela y de los recursos existentes en cada comunidad escolar, como por la coherencia entre qué y cómo fue el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha favorecido la apropiación y aplicación de conocimientos y prácticas para su vida diaria personal y profesional.

Foco en la formación: contenido y programa en la práctica

El entrenamiento en facilitación en prácticas restaurativas y habilidades como agentes de cambio institucional priorizó el desarrollo vivencial de los tres pilares del plan de estudios:

- la postura del facilitador –facilitar los procesos de diálogo con el compromiso de mantener el propósito construido conjuntamente;

– herramientas y formatos conversacionales –escucha activa, asertividad, habla apreciativa, reflexión, y mediación, círculos y conferencias¹⁵;

– metodologías, acciones de las diferentes propuestas metodológicas, aunque gobernadas por los mismos valores y principios restaurativos.

Manteniendo la planificación del programa y adaptando la secuencia de presentación a las contingencias contextuales, nuestro objetivo fue:

– Sensibilizar a cada participante en la propuesta, generando una adhesión informada.

– Construir un contexto de trabajo donde todos se sintieran incluidos, escuchados y respetados con el fin de generar relaciones con sentido de comunidad.

– Establecer una conexión y una relación de confianza con los miembros de la formación desde el inicio del proyecto.

– Reconocer la justicia restaurativa como otra forma de resolución de conflictos, con validación e integración de los métodos existentes en las escuelas.

– Revisar la postura paradigmática de juicio y castigo a través de una metodología didáctica de formación que busque construir la paz en la clase y en la escuela.

– Conocer y experimentar el rol de facilitador de prácticas restaurativas.

– Identificar y conectarse con la red de apoyo en la región de su comunidad escolar.

– Poner en práctica las posturas, las herramientas y las prácticas restaurativas en las escuelas partiendo de los proyectos de acción desarrollados por sus miembros, de acuerdo con sus necesidades específicas y con el apoyo de las capacitadoras.

Entre los formatos conversacionales ofrecidos en las capacitaciones, se enfocó el *círculo* como práctica dialógica, con sus diferentes formatos y posibilidades de aplicación, ya que satisface las demandas de las comunidades escolares y facilita la implementación de una cultura de paz. La siguiente definición de círculo propuesta por Baldwin y Linnea cumple especialmente con este fin:

Un círculo es esencialmente una reunión entre iguales, las personas dejan a un lado las posiciones jerárquicas que les clasifican y separan y se sientan en un círculo de sillas con intenciones o propósitos claramente definidos, simbólicamente representados en el centro. Con el círculo y el centro establecidos, cada persona contribuye con sus compañeros en el proceso de reflexionar, hablar, deliberar y actuar (Baldwin y Linnea, 2010 p. xvi).

¹⁵ Según Tony Marshall (1996), mediación, conferencia y círculo son los tres formatos conversacionales propuestos para la práctica de la justicia restaurativa como resolución de conflictos y la violencia.

Utilizado desde el principio de la humanidad, el círculo no es una técnica sino un legado. Las prácticas que utilizan este formato conversacional buscan transformar el poder y el significado de esta antigua herencia en un lenguaje y un uso contemporáneo. Es un formato físico para juntarnos, sentados uno al lado del otro, simbolizando un liderazgo compartido, la igualdad, la inclusión y la conexión, además de promover la perspectiva, la responsabilidad y la participación de todos. Es una forma de agrupación que permite a las personas escuchar y ser escuchadas, que se utiliza como una práctica de la escucha y del diálogo, en la que podemos pensar y crear juntos. Para que sea colaborativo e inclusivo, un círculo debe tener dos elementos esenciales:

- *el centro* que representa simbólicamente el propósito definido para la reunión, centralizando la conversación;

- *el objeto de habla* que es un objeto significativo para el grupo, pasado ordenadamente entre los miembros dándoles el derecho a la palabra, organizando el diálogo y promoviendo una escucha activa y la participación de todos.

El facilitador participa con dos funciones: como coordinador y encargado del proceso y como persona, como todos los demás participantes, y esto requiere un cambio de paradigma de la postura personal y profesional.

Según Baldwin y Linnea (2010), los pasos de un círculo pueden ser:

- *Acogida*: es el momento de preparar el ambiente (música, poesía, imagen) y cuando se establecen los primeros contactos interpersonales.

- *Check-in*: es el momento en el que todos pueden permanecer en la sala para presentarse y compartir sus sentimientos y expectativas para el encuentro; el facilitador explica cómo se desarrolla un círculo.

- *Acuerdos de funcionamiento*: los participantes comparten sus necesidades para sentirse seguros y construyen reglas que les permitan ser atendidos en sus necesidades con el fin de alcanzar las expectativas de la reunión.

- *Propósito de la reunión*: los participantes se comprometen con el *para qué* están reunidos y simbólicamente se lo puede representar en el centro.

- *Conversación y construcción de compromisos*: diálogo sobre el propósito de la reunión y la planificación de acciones específicas para lograr la realización de este propósito (ya sea de prevención o respuesta al conflicto y a la situación de violencia, o como una herramienta metodológica didáctica de la enseñanza y el aprendizaje).

- *Check-out*: al final, se hace una puesta en común de cómo quedó cada uno (aprendizaje y/o sentimientos y/o compromisos para avanzar).

Sentarse en círculo de esta manera permite establecer una conexión profunda entre las personas y les posibilita poner en práctica las ideas, los valores y la ética de las prácticas

restaurativas. La secuencia del círculo es muy flexible y se puede adaptar a la finalidad proactiva de construcción de una comunidad, o a una situación reactiva de conflicto interpersonal intenso. Así, de acuerdo con su propósito, los círculos pueden ser:

– *Proactivos*: usados antes que los problemas ocurran para promover integración de personas, construcción de objetivos, definición de reglas de conducta o también para compartir y ampliar conocimientos. Esta práctica es una herramienta importante para administrar los problemas futuros ya que los alumnos construyen un censo de la comunidad y aprenden una manera mejor de solucionar conflictos.

– *Reactivos*: también llamados círculos de respuesta, tienen el objetivo de solucionar un conflicto y pueden ser usados en determinados grupos de personas involucradas en una situación de conflicto, por ejemplo, de educadores, de padres, equipos de apoyo pedagógico, consejos escolares y grupos de clase.

En este proyecto con las escuelas, la innovación fue usar el círculo como metodología didáctica y como contenido a ser trabajado, es decir, la forma y el contenido consistentes entre sí.

Entre numerosas experiencias realizadas en el aula se eligieron algunas para ejemplificar las prácticas circulares que contribuyeron a una participación activa de conexión, pertenencia, solidaridad y corresponsabilidad. Por ejemplo, al inicio y al final de cada clase usamos las etapas de *check in* y *check out* como un proceso circular, como una solución práctica para hablar de "nosotros". Esto ha demostrado ser una buena herramienta de reflexión para invitar a todos a centrar su atención en el propio proceso de enseñanza/aprendizaje, y también como una referencia de apertura y cierre de la clase.

Otro ejemplo: al inicio del curso se llevó a cabo el *check in* como metodología didáctica de construcción del contexto relacional de trabajo, por medio de la acogida y de un ritual donde todos –capacitadoras y alumnos– se sentaron en círculo, presentaron y participaron aportando sus voces al salón de clase. Se introdujo el formato circular en el que las personas pueden contactar a otros con la mirada, donde todos tienen el mismo poder para compartir. También conocieron el uso de un objeto de habla como una herramienta valiosa para mantener la atención enfocada, para garantizar la posibilidad de conversaciones en las que se respeta el silencio, y para escuchar y ganar todos con una audiencia calificada, respetuosa, reflexiva y participativa. Se destacó además que el buen funcionamiento del grupo sería una responsabilidad colectiva. Conscientes de que se trataba de un nuevo formato, invitamos a todos a probarlo. La consigna de arranque en la primera ronda fue:

Díganos su nombre, qué hace y por qué eligió hacer lo que hace.

Esta consigna permitió a cada uno reflexionar sobre su elección, sus valores y sus creencias. Y eso llevó a los que oían, a reflexionar sobre sus propias decisiones. Por lo tanto, es un proceso vivo y dialógico de conversación. Las capacitadoras resumen lo dicho de los participantes en torno a dos puntos: la creencia en el potencial del ser humano y en la educación como su disparador.

Este proceso reflexivo, además de centrar la atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fue el inicio de la construcción de la identidad de este grupo. Desde ese momento, al comienzo de cada clase se celebró una ronda de *check-in* para preparar la llegada de cada uno permitiendo su conexión con el grupo y con el tema que se está trabajando.

Un día, al comienzo de la clase, las capacitadoras notaron las caras tensas, los gestos apresurados, la respiración sibilante. Entonces propusieron un círculo sobre: *¿Cómo estoy llegando?*

La actividad en círculo produjo sentimientos de ser escuchado, de pertenecer y de solidaridad. El resumen hecho por las capacitadoras subrayó que el trabajo de aquella mañana no había sido fácil para la mayoría del grupo, generó expresiones faciales y gestos de alivio y consentimiento. La función del *check in* fue crear una conexión con sus propios sentimientos, expresarlos, ser oído y comprendido, y por lo tanto estar allí por completo. Acciones así ayudaron a establecer la conexión entre todos y construir un sentido de comunidad.

Incluso al inicio del curso, como parte de la construcción del contexto relacional para el trabajo, realizamos un *círculo proactivo* de los acuerdos para la convivencia, con el objetivo de atender a cómo nos gustaría relacionarnos y qué acuerdos se necesitarían para hacerlo posible. Ese conjunto de combinaciones se respetó por un cierto número de clases.

Cuando notaron que a lo largo de las clases comenzó a surgir malestar en el grupo porque no se cumplían algunos acuerdos, las capacitadoras propusieron un modo conversacional llamado *círculo reactivo de clase*, de Belinda Hopkins (2004), que consiste en una reunión para hablar sobre un tema que es común a todos. El propósito de ese círculo fue identificar qué sería necesario para crear un entorno en el que se pudiera mantener la concentración y el enfoque.

Realizamos entonces los pasos del círculo descritos por Baldwin y Linnea, utilizando las cinco preguntas planteadas por Belinda Hopkins para la etapa de conversación y construcción de compromisos:

¿Qué pasó desde su punto de vista?

¿Qué piensa y siente al respecto?

¿Cómo le afecta esto y a quién afecta más?

¿Qué tiene que pasar para que las cosas queden en orden?

¿Qué puede hacer usted para que esto suceda?

El grupo encontró maneras de cuidar de sus necesidades sin descuidar lo colectivo y responsabilizándose por el mantenimiento de un espacio conversacional. Esta actividad posibilitó la enseñanza y el aprendizaje de la metodología del círculo reactivo, uno de los contenidos de la formación, para administrar una situación de conflicto latente en el grupo.

Otra actividad circular utilizada con el propósito de fortalecer las conexiones personales y la construcción de un sentido de comunidad, fue una ronda donde una persona, utilizando el objeto de habla, expresa una cualidad del colega que está a su lado. En el *check-out* quedó claro que la realidad, en el día a día, para todo el mundo era quejarse, agredir, descalificar en vez de apreciar, valorar, intercambiar afecto y apoyo. Es decir, expresar nuestro afecto y relacionarnos positivamente. Eso que llamamos y expresamos como mirada apreciativa, es una herramienta esencial para las prácticas restaurativas y preventivas de violencia.

Al finalizar las lecciones se realizó un *check out* en el que cada alumno pudo expresar su aprendizaje en la formación. De ese compartir, surgió en el grupo un conocimiento colectivo: el fortalecimiento de la trayectoria y el potencial de cada uno de los participantes, demostrando el poder generativo de estos diálogos que tuvo lugar en la meta conversación.

Compartir esta iniciativa impulsó a otros estudiantes para compartir sus experiencias relacionales en el contexto escolar. Esta experiencia exitosa exigió la apertura de un espacio dentro del horario de la formación para la socialización de esos relatos.

El formato espacial del círculo posibilitó la construcción de un ambiente en el que las personas se sienten seguras para expresarse y construir conexiones interpersonales.

Como expresa Fried Schnitman, esas acciones integran

(...) un proceso generativo que se orienta para que las personas o grupos sean capaces de reconocer sus recursos, posibilidades, oportunidades, diferencias y nuevos caminos, para poder generar innovaciones, cambiar relaciones, establecer nuevos vínculos, enriquecer lazos sociales y establecer diálogos más solidarios (Fried Schnitman, 2013, p.129).

A pesar de la estructura preestablecida de contenidos del programa, de esta manera es posible entender que el proceso de construcción del conocimiento debe considerar el contexto y contar con la participación de todos los involucrados. Desde esa mirada que refleja los valores de la justicia restaurativa de respeto e inclusión, el formato circular demostró ser eficaz para experimentar los valores que permitieron la visualización de ideas, la escucha activa, la reflexión, participación y corresponsabilización, generando producción de cambios interrelacionales y la responsabilidad en las propias acciones.

Estamos de acuerdo con Fried Schnitman (2013), quien define el proceso generativo como un proceso gradual de creación de posibilidades, relaciones, perspectivas y habilidades para el diálogo entre personas o grupos por la reflexión y el aprendizaje. Según la autora, la curiosidad, la capacidad de innovación, el énfasis en lo positivo, junto con la capacidad de hacer preguntas sobre diversos tipos de conocimiento, son recursos que las personas ya tienen, sea para incluirse participativamente o para reconocerlos en los demás.

Fried Schnitman (2013) considera como principios y condiciones de un proceso generativo:

- construcción de un dominio del diálogo;
- creación de un contexto adecuado;
- facilitación de emociones capaces de dar sostén al diálogo;
- exploración de iniciativas;
- reconocimiento de la singularidad de cada persona;
- promoción del flujo y la diversidad de condiciones de existencia;
- recuperación y construcción de recursos, posibilidades y nuevos escenarios.

Así, consideramos que la experiencia de las prácticas circulares proactivas en el aula se ha convertido en un proceso generativo de intercambios, extensiones y creatividad, haciendo el proceso de aprendizaje rico y placentero. La experiencia de las prácticas circulares reactivas previene conflictos latentes que pudiesen comprometer la conexión evitando el aprendizaje. Tales vivencias han construido un sentido de comunidad así como compartir el conocimiento ha generado nuevos conocimientos.

Comunidad de práctica y de aprendizaje: cómo en la justicia restaurativa la práctica antecedió a la teoría

En el proceso de redacción de este texto, los conceptos de comunidad de práctica y comunidad de aprendizaje hicieron posible la construcción de un escenario teórico para la experiencia práctica vivida. Rodríguez-Mena y Corral Ruso explican estos conceptos con mucha propiedad:

Comunidad de práctica se define como redes de actividades y acciones interdependientes y organizadas que vinculan entre sí personas, significados y el mundo material en un sistema complejo de intercambios internos y con el ambiente (Rodríguez-Mena y Corral Ruso, 2007, p.38).

Comunidad de aprendizaje es el modo de funcionamiento sistémico de una comunidad de práctica cuyos miembros son genuinos y mantienen interacciones constantes y múltiples direccionadas por el propósito de aprender en, desde y para mejorar tal práctica, lo que se convierte en su meta de desarrollo permanente (Rodríguez-Mena y otros, 2004, p.107).

Resaltamos otro concepto, el de comunidades de aprendizaje, éste desarrollado en el CREA (Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdad) de la Universidad de Barcelona, España. El Centro, creado por Melo, Bento, Marini y Rodrigues (2004), desarrolla el concepto de comunidades de aprendizaje basándose en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1988) y en la dialógica de Paulo Freire (1987). Para Freire el aprendizaje dialógico ocurre principalmente debido a la interacción entre las personas y a la reflexión generada a partir del diálogo entre ellas. Desde nuestra perspectiva, esta propuesta coincide con el enfoque de Fried Schnitman (2013) quien considera el diálogo como un espacio social, un espacio dialógico entre personas (externo) y también reflexivo consigo mismo (interno) donde cada uno reconoce sus propios recursos, sus movimientos innovadores. Incluye la creación de relaciones interpersonales de confianza y conectividad, un tipo de conciencia reflexiva.

Durante una presentación en el Diplomado, Fried Schnitman (2013) reflexiona acerca de que las comunidades de aprendizaje incluidas en dicho programa trabajan con comunidades en las que se crea un espacio de participación de las personas que muchas veces tienen esa posibilidad suprimida o negada; es decir, generan las condiciones para que las personas que generalmente no sienten que tienen presencia puedan comenzar a tenerla.

Consideramos que una clase es un espacio dialógico y generativo de aprendizaje para todos –estudiantes y profesores– donde el uso del lenguaje conversacional en el círculo ha favorecido la construcción de una comunidad de aprendizaje, desde el inicio del proceso de entrenamiento.

En la perspectiva construccionista social sabemos que son numerosas las prácticas dialógicas que contribuyen a la construcción de una comunidad de aprendizaje. Pero en realidad los círculos se presentan como una poderosa herramienta de coordinación social si tomamos la forma amplia con que Kenneth Gergen conceptualizó el diálogo como práctica social en su presentación en el Diplomado, enfatizando que en un proceso de comprensión se produce una acción coordinada en la que emerge una nueva cultura, una especie de tercera cultura que surge de acciones coordinadas.

Sullivan (citado en Baldwin, 2010, p. xv) explica que: “Círculo significa una forma de alcanzar otro lugar respecto al que nos encontramos”.

Entendemos al círculo como una herramienta metodológica dialógica extremadamente útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje si queremos construir una comunidad de práctica. Es un formato conversacional que permite la coordinación interpersonal para la construcción de redes sociales de apoyo perdurables y de un foro para compartir la responsabilidad sobre el bienestar común a pesar de las diferencias.

En este sentido Gergen sostiene que:

La educación en clave relacional es esencial para el futuro global. Mirando la profunda transformación tecnológica del siglo pasado, nos enfrentamos a un número cada vez mayor de personas de diferentes lugares con diferentes propósitos. Así, hay una necesidad de colaboración, de trabajo en equipo, trabajo en red y negociación. Se necesitan continuos ajustes para los grandes cambios de significado y material (Gergen, 2009, pp. 243-244).

La apropiación de una acción restaurativa por parte de las escuelas, y no sólo por quienes participaron en la capacitación, fue observada en la 1ª Muestra de Prácticas Restaurativas en las escuelas capacitadas en la ciudad de Barueri, un evento realizado a fines de 2012. Esto ocurrió cuando los administradores, profesores y estudiantes presentaron a la comunidad escolar el efecto transformador de la formación, la sensibilización de la red de servicios y la operación restaurativa en la gestión de proyectos. La convivencia y las acciones restaurativas realizadas demostraron que compartir conocimiento transforma genuinamente las conexiones, construyendo gradualmente una comunidad de aprendizaje.

Consideraciones finales: compartir reflexiones

Este estudio presenta un proyecto para la implementación de prácticas restaurativas en las escuelas públicas de Brasil, desarrollado dialógicamente y articulado teóricamente (*a posteriori*) con propuestas para el desarrollo de las comunidades de práctica y aprendizaje como prácticas sociales.

La escuela ya no es la escuela de "iguales". La escuela actual y del futuro es la escuela de los "diferentes" y de la diversidad, lo que exige una gestión escolar adecuada. Igualmente, las intervenciones y el entrenamiento deben ser consistentes con la demanda actual.

Esto nos lleva a preguntarnos: *¿Qué tipo de relaciones hemos estado experimentando? ¿Qué precauciones fueron necesarias para crear un entorno seguro en el que pudimos ejercer nuestro poder personal? ¿Estuvimos construyendo un “nosotros” y comunidades de práctica y aprendizaje con nuestras experiencias?*

Por las reflexiones generadas *a posteriori* se puede decir que una comunidad de aprendizaje puede ser considerada como la teoría en acción, como la aplicabilidad efectiva de un proceso de enseñanza dialógico.

Bajo este enfoque, el término de enseñanza/aprendizaje no puede ser sólo una figura retórica. Más que eso. Para nosotras, capacitadoras, compartir reflexiones en el equipo es vivenciar un proceso relacional donde todos se constituyen como seres humanos mejores, viviendo y aprendiendo juntos; y además, es vivir el mismo *modus operandi* propuesto a los alumnos en los entrenamientos. Sin identificar el punto de partida, es posible percibir las capacitadoras mismas inmersas y participantes de una red de diálogos donde a veces son las que aprenden, a veces las que capacitan otros. En palabras de Kenneth Gergen:

Si el conocimiento es un logro relacional, es necesario volver a examinar la cuestión de los objetivos educacionales. Si la relación es primaria, entonces ¿cuál es el objetivo de la educación? ¿Qué se quiere lograr con esta o con otra práctica? Tenemos que preguntarnos a nosotros mismos acerca de las relaciones en las que los estudiantes son parte o estarán participando. Desde esta posición, propongo que el objetivo principal de la educación es promover los potenciadores de procesos relacionales, desde el puntual al global. El objetivo, entonces, no es producir pensadores independientes y autónomos, criaturas mitológicas como las mejores. Sino facilitar los procesos relacionales que, sin duda, pueden contribuir a la continuidad o a la expansión del flujo de las relaciones haciendo al mundo más amplio (Gergen, 2009, p. 243).

Y agregamos: haciendo un mundo menos violento. Una vez más citamos a Wachtel (2013, p. 1): “cuando hay una red de relaciones y conexiones bien articuladas entre los individuos es más fácil y efectivo responder a los delitos, restaurar el orden social y crear un ambiente positivo”.

Se llevó a cabo, y es posible que con resultados favorables, la adhesión institucional a la implementación de prácticas de justicia restaurativa a través de la recepción de los

participantes, la aclaración de dudas, las conversaciones con la institución educativa para construir planes de acción conjuntos que tienen sentido para todos. En otras palabras, se intentó generar una coordinación social entre profesores y participantes de estos cursos de formación y de este proyecto. También puede haber contribuido a esta adhesión la validación dialógica de las prácticas en uso, respetando las características personales y la voluntad de cada uno. Creemos que eso se tradujo en una metodología dialógica de enseñanza/aprendizaje en la que todos fueron incluidos con su saber en las interlocuciones.

Elegimos declarar en esta conclusión que utilizamos la metodología del círculo como una práctica dialógica por ser el formato que atendió los principios fundamentales de la justicia restaurativa y de los procesos generativos. También se presentó como una herramienta de gran potencial transformador y generador de un cambio personal e institucional para crear una comunidad de aprendizaje y de práctica restaurativa.

De la misma manera que sucede en un diálogo, la preparación y el camino rígido limitan y restringen la experiencia de las prácticas restaurativas que, por su propia naturaleza, son impredecibles y requieren cambios constantes de curso y flexibilidad. Cuando se han apropiado de los valores y principios que informan su postura, de diferentes herramientas conversacionales y de diferentes metodologías de prácticas restaurativas, los participantes, se sienten potenciados para desarrollar acciones aplicables en el contexto.

Nuestras experiencias en el aula se han convertido en un diálogo generativo para la construcción de los próximos encuentros. Los participantes en la formación se transformaron dentro de esa convivencia e informaron al grupo de los nuevos cambios en sus contextos, alimentando el proceso de transformación de todos en el salón de clases.

La coherencia entre el *qué* y el *cómo* vivimos el proceso de Enseñanza/Aprendizaje favoreció la sostenibilidad de la ejecución del proyecto ya que permitió que los participantes replicasen actitudes desarrolladas en la formación en sus ambientes de trabajo.

Por último, comprendimos que las prácticas dialógicas fueron la metodología y la guía en las interacciones personales para la construcción de esta comunidad de práctica en la que las conversaciones generaron autonomía, flexibilidad y colaboración, permitiendo la construcción de un “nosotros”.

En consonancia con la postura del proyecto finalizamos recordando que todo el proceso construyó gran cantidad de aprendizaje mediante conversaciones en círculo entre: los formadores y la red de Barueri; nosotros y nuestros interlocutores; y una vez más entre nosotros construyendo este texto de manera dialógica, reflexiva, agradable, divertida, laboriosa y colaborativa. Cada día sentíamos que nuestro proyecto crecía y se fortalecía.

Referencias bibliográficas

- Baldwin, C. y Linnea, A. (2010). *The Circle Way*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.
Barreira, C.R. (2000). *Avaliação participativa de programas sociais*. São Paulo-Lisboa: Veras Editora-CPIHT.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 27 ed.
- Fried Schnitman, D. (2013). Práticas dialógicas generativas en el trabajo con familias. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (5), 127-159.
- Froestad, J. y Shearing, C. (2005). Prática da Justiça - O Modelo Zwelethemba de Resolução de Conflitos. En C. Slakmon, R. De Vitto y R. Gomes Pinto (Org). *Justiça Restaurativa* (79-113). Brasília, DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD.
- Gergen, K.J. (2009). *Relational Being. Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Grecco, A., Assumpção, C.P., Bernardes, C., Cleaver, C., Meirelles, C.A., Petresky, D., Pedroso, H. y otros (2014). *Justiça restaurativa em ação. Práticas e reflexões*. São Paulo: Dash.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa, Vols. I y II*. Madrid: Taurus. [Trad. Manuel Jiménez Redondo]
- Hopkins, B. (2004). *Just Schools: A whole school approach to restaurative justice*. UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Instituto Noos (2012). *Justiça Restaurativa em casos de abuso sexual intrafamiliar com crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Noos.
- Maxwell, G. (2005). A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia. En C. Slakmon, R. De Vitto y R. Gomes Pinto (Org). *Justiça Restaurativa* (279-290). Brasília, DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD.
- McCold, P. (2008). The recent history of restorative justice: mediation, circles, and conferencing. En D. Sullivan y L. Tifft (Eds.). *Handbook of Restorative Justice*. New York: Routledge International Handbooks.
- Mello, R.R., Bento, P.E., Marini, F. y Rodrigues, E.S.P. (2004). Comunidades de aprendizagem. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte, 12-15 septiembre. Recuperado de: <https://www.ufmg.br/congrext/Educa/educa47.pdf>
- Morrison, B. (2005). Justiça restaurativa nas escolas. En C. Slakmon, R. De Vitto y R. Gomes Pinto (Orgs.). *Justiça restaurativa* (295-314). Brasília, DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD. Recuperado de http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1323798246_Coletania%20JR.pdf
- Pranis, K. (2010). *Processos Circulares*. São Paulo: Palas Athena. [Trad. Tônia Van Acker]
- Yazbek, V., Pedroso, H. y Burg, M. (2011/2012). Projeto de justiça restaurativa em escolas públicas de Barueri – SP. Secretaria Municipal de Educação de Barueri.
- ONU. Conselho Econômico e Social (2012). Resolução 2002/12 da ONU - Princípios básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal. Recuperado de: <http://www.justica21.org.br/j21.php?id=366&#.WCMvms3x7s0>
- Rezende Melo, E. (2008). *Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover a cidadania*. Rio de Janeiro: CECIP.
- Rodríguez-Mena, M. y Corral, R. (2007). Aprender en una comunidad de práctica. El aprendizaje en la empresa. En P. Arenas y M. Monet (Eds.). *Culturas de participación en el trabajo de Cuba y los Estados Unidos* (35-47). La Habana: Editorial Acuario.
- Rodríguez-Mena, M. y Corral Ruso, R. (2015). Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1* (pp. 37-49). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Rodríguez-Mena, M., García, I. Corral, R. y Lago, C. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Editorial Prensa Latina.
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. (2008). *Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania*. São Paulo: CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular.

- Secretaria de Direitos Humanos, SDH/Instituto Noos. (2012). *Justiça restaurativa em caso de abuso sexual intrafamiliar em crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- Schirch, L. (2004). *The Little Book of Strategic Peacebuilding*. USA, PA: Good Books.
- Van Ness, D. Strong, K.H. (1997). *Restoring Justice*, Cincinnati: Anderson Publishing.
- Wachtel, T. (2013). Defining restorative. Recuperado de: <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>
- Wachtel, T., Wachtel, B. y O'Connell, T. (2010). *Reuniões restaurativas*, USA: Internacional Institute for Restoratives Practices. Recuperado de [http:// www.iirp.edu/what-is-restorative-practices.php#restorative_conference](http://www.iirp.edu/what-is-restorative-practices.php#restorative_conference)

Reflexiones de las autoras (Brasil) sobre el Diplomado

Formulamos estas reflexiones interrogándonos acerca de qué y de qué manera favoreció nuestra participación en el Diplomado.

Marcada por el silencio durante casi un año y medio, nuestra participación en las reuniones presenciales se mantuvo curiosa e interesada en los materiales utilizados en las reuniones y las transcripciones de las actas de las mismas.

Las ideas presentadas en las reuniones del Diplomado nos provocaron reflexiones que estimularon nuevas experiencias por lo diferente y nos confirmaron por la similitud con nuestras prácticas. Sentimos el deseo de compartir nuestras experiencias en el grupo y escribimos el artículo buscando la comunicación y superar los retos del idioma y los recursos tecnológicos.

Desde el comienzo del Diplomado, estas experiencias habían generado conexiones y vínculos afectivos sentidos por nosotras como una comunidad de aprendizaje que desea seguir sosteniendo diálogos posteriores. Nos preguntamos cuáles son las habilidades y prácticas dialógicas necesarias para dar sostenibilidad a esta práctica dialógica entre nosotros y cómo incluir a otras partes interesadas. Percibimos que buscábamos integrar a nuestra manera constructora de ser y hacer las metodologías de la justicia restaurativa que enseñamos.

Algunas preguntas nos guiaron en esa búsqueda: ¿estamos construyendo y adoptando una forma de quehacer coherente con las teorías que creemos?, ¿cómo es la relación con nuestro equipo de trabajo y alumnos?, ¿proponemos relaciones inclusivas que dan apertura y flexibilidad para que todos traigan lo mejor de sí?, ¿dejamos de lado nuestros “presupuestos” para oír y aceptar verdaderamente la experiencia del otro?

Estas cuestiones se tornaron más claras en el aula cuando pudimos oír a todos/as los/as participantes y permitieron que la riqueza venida de la simplicidad y de la diferencia de miradas tuviera legitimidad. Sostener esta perspectiva nos permitió la experiencia de vivir en la práctica los efectos de la misma. Abrir espacios para incluir discursos nos enriqueció mucho a todos. El papel del capacitador tuvo a partir de este momento nuevo sentido para nosotras: el de facilitador en la creación de un espacio de conexión donde los conocimientos, afectos y acciones de todos contribuyeran en la formación de una comunidad de aprendizaje restaurativo.

Asociamos un cuidadoso trabajo de tratamiento en red –que nos fue presentado en el Diplomado– con la construcción que estábamos haciendo en el aula: conformamos redes de relaciones entre personas. Empezamos a observar el aula como una red hecha a mano, paso a paso, con cada uno construyendo puntos de unión en una trama de relaciones interconectadas. A través de las conversaciones, en cada clase procuramos cuidar de cada persona en su manera de ser, estimulando sus expresiones individuales. Esa fue nuestra manera de ofrecer a cada uno su legítimo lugar.

Este aspecto de la comunicación adquirió gran importancia en el proceso, en particular cuando nos preguntábamos si realmente permitíamos la participación efectiva de todos y la inclusión de diversos saberes, y si de verdad actuábamos desde el lugar del facilitador de diálogos en la construcción de una red generadora de diálogos.

El diálogo con Silvia Vecchi en la reunión de la tríada, así como las reflexiones mencionadas sobre el trabajo, nos llevaron a poner atención una vez más en el papel del capacitador. El proceso de elaboración de este artículo nos invitó a revisar las creencias sobre nuestras experiencias profesionales anteriores y a reconocer cómo se entrelazaban. Realizamos conjuntamente un ejercicio continuo de deshacer y rehacer nuestra actividad como capacitadoras, y comprendimos cómo se producen estos cambios, tanto en la propia identidad del instructor como en los participantes del grupo.

A partir de la pregunta formulada por Silvia: “¿Qué tipo de conocimiento facilita la construcción de nuevos conocimientos?”, pensamos que las relaciones pueden favorecer el intercambio de conocimientos y la construcción conjunta de identidades. Nos convertimos en personas más comprensivas, tanto de nuestro proceso como del proceso del otro, dado que la demanda que recibimos en las capacitaciones en prácticas restaurativas es una revisión muy completa de los valores, creencias y actitudes, los cuales necesitan de tiempo y capacitación para generar cambios de visiones y acciones en el mundo. Estas reflexiones nos alertaron acerca de que nuestro papel como capacitadoras se expande permitiendo la creación de historias y narrativas comunes y que esta posibilidad ya constituye el “vivir restaurativo”. En conclusión, en este proceso de construcción del proyecto, presentaciones en el Diplomado y conversaciones en la tríada, creamos una nueva identidad para nosotras y para nuestros grupos.

Diálogos de las autoras con Rosa Suárez y Gerardo Gacharná (Colombia)¹⁶

Rosa Suárez y Gerardo Gacharná: Nos genera curiosidad la evaluación participativa que llevaron a cabo con los facilitadores; en el artículo citan a Barrera (2000). Discutiendo entre nosotros, Rosita mencionó una experiencia que suele compartir en sus contextos investigativos. Se trata del diagnóstico psicosocial participativo, en el cual miembros de la comunidad a investigar asumen el rol de investigadores al enunciar las problemáticas por ellos vividas e igualmente proponen las estrategias de abordaje metodológico para obtener la información. ¿Podrían explicarnos cómo llevaron a cabo dicha evaluación? ¿Qué le da el carácter participativo y a qué conclusiones llegaron con la experiencia?

Las autoras: En primer lugar, nos gustaría aclarar que lo que se evaluó fue la implementación del proyecto y que, en primera instancia, nosotras mismas –quienes implementamos el proyecto– fuimos los participantes involucrados. Construimos los objetivos que debería alcanzar el proyecto considerando nuestras necesidades, las de los

¹⁶ Los intercambios se realizaron a través de correos electrónicos.

participantes y las del contexto en el que trabajábamos, también fuimos nosotras quienes construimos y aplicamos los instrumentos para la recolección de los datos.

En el área de investigación, buscamos la ayuda de Cecilia Barreira, experta en el área de evaluación de proyecto. Como tuvimos la suerte de tenerlos como interlocutores también nos gustaría conocer acerca de diagnóstico psicosocial participativo y aprenderlo con ustedes.

Nos atrajo la condición “participativa” de esa metodología porque las experiencias anteriores de evaluación de proyectos realizadas por profesionales ajenos al proyecto e insertos en una academia muy tradicional nos frustraron mucho.

Con respecto a la manera como realizamos la evaluación y las conclusiones a que llegamos:

- Construimos estrategias para alcanzar los objetivos propuestos y para obtener las informaciones necesarias para esa evaluación.

- Creamos instrumentos de evaluación y los aplicamos en todo el recorrido del proyecto.

- Con base en los direccionamientos de ustedes, durante el recorrido, pudimos verificar si las estrategias establecidas se ajustaban a los objetivos o necesitábamos corregir rumbos.

Durante el proceso, Cecilia Barreira, nos enseñó a reconocer y evaluar resultados. Así, esa evaluación promovió la autonomía de nuestro equipo y nos ayudó a decidir dónde y cómo queríamos llegar, evaluando el paso a paso para realizar las correcciones necesarias durante el proceso mismo.

Entre los resultados recolectados podemos mencionar el alineamiento de objetivos y una mayor claridad de estrategias entre nuestro equipo, nosotras mismas, nuestros contratantes y el grupo gestor del proyecto. El proceso evaluativo también influyó sobre la relación entre nosotras y los alumnos, marcando una mayor transparencia en el proceso –los alumnos reconocían que se consideraban sus contribuciones– e interfiriendo en la previsión del rumbo del proyecto a medida que cambiábamos algunos objetivos y/o estrategias a partir del efecto identificado conjuntamente en la sala de clase.

R.S. y G.G.: Nos gustaría hablar sobre la metodología del círculo, tanto su forma teórica como la experiencia particular que compartieron ustedes con los facilitadores. ¿La metodología propone distintos papeles entre los participantes del círculo? Aun si no lo propone, basadas en sus experiencias, ¿consideran que se generan papeles espontáneos entre los participantes a través del desarrollo de esta metodología? Como profesores, al implementar “mesas redondas” para trabajar en las clases, notamos que para los estudiantes a veces es difícil hacer contacto visual con sus compañeros al hablar, tendiendo más a mirar sólo al profesor –nos sucede a ambos. Esta situación nos ha llamado la atención porque consideramos que el contacto visual expresa con quiénes compartimos el diálogo.

Las autoras: Culturalmente, en Brasil, la disposición de los pupitres en el aula es en hileras –uno tras otro–, lo que impide el contacto visual entre los alumnos. Por lo tanto, cambiar esa ubicación para sentarse en círculos es una propuesta diferente en nuestro contexto. ¿La situación que refieren de trabajo en “mesas redondas” representa también una propuesta de transformación cultural para ese contexto?

Consideramos que este cambio es mucho más que de ubicación, es un quiebre en un sistema en el que los alumnos no podían mirarse, compartir o hablar en el aula, para pasar a un espacio donde se requiere y valora su participación. Es decir, pasan de un lugar pasivo a un lugar activo en el grupo.

El capacitador del círculo renuncia a “llamar la atención para sí” y estimula a que los participantes se miren unos a los otros. El capacitador puede, por ejemplo, decirles que necesita hacer algunos apuntes mientras los alumnos hablan, esto le permite mirar el papel y permanecer en silencio en lugar de mirar a cada uno que habla. Así, quien habla en el círculo puede mirar a sus colegas e interactuar más fuertemente con ellos. Con esa actitud el capacitador cuida el equilibrio de poder en el grupo, sacando la atención de sí y estimulando el fortalecimiento de vínculos interpersonales entre todos. Confiando en la fuerza y el poder del círculo como proceso, entendemos que cuanto menos aparece el capacitador, mejor es el resultado.

Otra forma es la utilización de la fuerza implicatoria de la mirada: el capacitador retira su mirada de quien habla y la circula sobre los demás componentes del grupo. Eso hace que quienes estén hablando también comiencen a circular su mirada sobre otras personas del grupo. Finalmente, tales ejemplos, más que simples actitudes son un cambio acerca de cómo estar e interactuar en el grupo, ejercicios que hemos mejorado en cada círculo.

R.S.: Ante todo vale la pena aclarar que la presentación que elaboramos y presentamos con Gerardo es, hasta el momento, una propuesta o proyecto de investigación que esperamos iniciar pronto con algunos de nuestros estudiantes de psicología de la Universidad INCCA. Por lo tanto no podemos presentar “resultados”. Esta propuesta surge de nuestro encuentro con Gerardo, que por caminos diferentes llegamos con preguntas e inquietudes parecidas y también iguales en lo referente a la cotidianidad de nuestros jóvenes estudiantes. Por mis experiencias anteriores con comunidades y con los jóvenes me he preguntado por el concepto de “ser joven” pero visto, vivido y asumido por ellos mismos. ¿Qué significa para el joven ser joven? Cuando un joven dice soy joven, ¿qué lo hace y por qué se define como joven? En parte, allí nos encontramos y una forma de comprenderlos y entender eso de “ser joven” era, precisamente, observarlos y preguntarles por su cotidianidad en otros espacios diferentes al aula, a la academia. Comprender ese mundo de amigos, familia, vecinos, de sus planes de vida, sueños, pesares, tristezas, encantos, desencantos, utopías, gustos, disgustos, música, arte; en fin, las una y mil formas de relacionarse con los demás y de expresar sus emociones y sentimientos. Conocer este mundo y verlo desde otra perspectiva, existencia emocional, es lo que hemos propuesto como entrar en su “universo simbólico” para desde allí construir conjuntamente el tejido

social, reinventar las relaciones, y ver y comprender al “otro” desde otra perspectiva. En otras palabras, crear “diálogos productivos”.

Cuando hablo de diagnósticos participativos, me refiero a involucrar al “otro” en el proceso observándose y observando a los suyos, a esos “otros”. El diálogo de lógicas ya no se hace solamente entre el sujeto investigador y el sujeto investigado en las condiciones de existencia del segundo, sino en una relación fluida en la que las relaciones epistemológicas se desvanecen. Asumir la auto-observación implica que en el momento del encuentro entre investigador e investigado, en ambos se genere un proceso de observación endógena sobre su mundo y su contexto cultural, y sobre su relación con su mundo desencadenada por el propósito que se plantea en la conversación. En esta conversación se construye una reflexión de aquello que ha sido y es su mundo, de las relaciones establecidas en ese espacio y sus significados, de las emociones evocadas y provocadas en esa reflexividad. ¿Cómo me veo a mí mismo en el mundo complejo de relaciones que establezco en mi entorno más inmediato? Yo, como ser para mí, para los otros y con los otros en mí, en las distintas dimensiones en que podemos acercarnos o alejarnos. Yo en mí (o mis yo es en mí) echando a andar mis cartografías como sujeto, navegando por mi pasado y mi presente.

En nuestro caso, al compartir con los jóvenes universitarios pensamos y asumimos la universidad en mí, más allá de los predios universitarios, del aula, más atrás en lo que ha pasado y más adelante en lo que tiene de utopía. Y, por supuesto, la sociedad en mí cartografía de la universidad y a la inversa. En suma, la auto-observación se constituye en un diagnóstico psicosocial participativo, en un procedimiento de aprendizaje/conocimiento inverso del realizado en la observación participante. En lugar de aprender a ser un nativo de una cultura extraña, en lugar de ser un observador externo que pretende un estado de observación participante, el nativo aprende a ser un observador de su propia cultura a través del acoplamiento puntual con otro sistema distinto del propio. Se constituye un estado observador del sistema (un sistema de auto-observación) ante las perturbaciones introducidas por otros sistemas (sistema demandante de la investigación). En este sentido podría decirse que la auto-observación es consciente del diálogo intercultural que supone toda investigación social tal y como lo presupone la antropología dialógica, si bien a diferencia de ésta, la auto-observación entiende ese diálogo intercultural como el producido entre el nativo próximo... y un autor consciente de su autorreferencialidad, así como de su capacidad para acceder a los significados subjetivos en todos los niveles de recursividad a los que apunta su discurso constructivista.

Espero haber aclarado las inquietudes. Sé que esto genera más preguntas y eso nos enriquece. De esto se trata nuestro diálogo. Igual espero contribuir en algo a nuestro escrito.

G.G.: Respecto a la pregunta por las mesas redondas, en efecto es más común ver lo que llamamos una clase magistral que una clase en mesa redonda. Con la clase magistral me refiero a esa formación que describían sobre las filas de pupitres dirigidas todas hacia el tablero y el profesor; y con la clase en mesa redonda me refiero al círculo de pupitres dentro del salón, en el cual el profesor se incluye en el círculo. Esos son los términos más comunes que he escuchado para ambos tipos de disposición en el salón; alguna vez discutimos con mis estudiantes qué significaba esa disposición al entenderlo desde la

perspectiva de Foucault. En mi experiencia personal, en el colegio son más comunes las clases magistrales; en la universidad siguen siendo más habituales dándose también el espacio para las clases de mesa redonda. Yo que trabajo con estudiantes que en su mayoría tienen entre 16 y 19 años, combino durante el periodo académico ambos tipos de clases, pues nos ha resultado muy difícil romper totalmente con el hábito y desarrollar la asignatura entera a partir de discusiones horizontales.

Me acuerdo de lo que nos explicó alguna vez un profesor de mi época del pregrado en la universidad. Néstor Mario Noreña nos decía que las aseoadoras, a través de su labor, influían radicalmente sobre este factor tan importante en el proceso de enseñanza que ahora estamos discutiendo. Su responsabilidad es el orden y la limpieza de la institución, y paradas desde una concepción tradicional, suelen asumir que el "orden" del salón consiste en pupitres en filas mirando todos al tablero. Es su deber que los salones cada día se mantengan de esa manera. Por eso es que tanto las y los estudiantes como el profesor encuentran así el salón, cosa que muchas veces no cuestionan, sólo asumen que ese es el orden y simplemente desarrollan la clase. Como nos contaba Néstor Mario, es de esta forma que las aseoadoras terminan tomando esta decisión la cual debería corresponder, sobre todo, a los actores del proceso educativo: estudiantes y profesor.

Muchas gracias por su respuesta respecto a las miradas, es algo que personalmente me ha interesado mucho. Con frecuencia he hecho la invitación directa al estudiante de mirar a los/as compañeros/as; en esos casos se convierte en una acción forzada en vez de espontánea. Espero poder seguir trabajando en este asunto.

***Por los senderos de la cotidianidad estudiantil:
reflexión sobre una propuesta y nuestras experiencias***

Rosa Suárez y Gerardo Gacharná

Introducción

Este artículo presenta una reflexión sobre los diálogos entre estudiantes y los autores, como docentes del programa de psicología de la Universidad INCCA de Colombia, centrados en su cotidianidad. Los diálogos nos acercan al universo simbólico de los estudiantes, como parte de la construcción de las subjetividades y procesos identitarios del ser jóvenes. A través de esto nos interesa replantear las relaciones docentes-estudiantes, fomentar otras formas de valorar sus vidas, como un todo complejo, y fortalecer la interrelación entre ser “estudiantes de psicología” y sus otras realidades.

El sentido para el estudiante pasa por la autoafirmación y la construcción de sí mismo, por el desarrollo de la propia expresión, por la capacidad de interactuar y de comunicarse con el mundo y consigo mismo, por la apropiación de saberes, por un crecimiento sin violencia, por la alegría del aprendizaje y del sentimiento de la propia construcción (Prieto Castillo, 1999, p. 32).

Entendemos que los proyectos publicados en los distintos volúmenes –1, 2, 3– del presente libro surgieron de una misma pregunta: ¿qué nos ofrece el diálogo en nuestras prácticas profesionales? Como docentes universitarios, nos interesó entrar en la cotidianidad de nuestros estudiantes; a partir de descubrirla podríamos ir viendo también cómo se configura la subjetividad del ser joven. Poder entrar en ese universo simbólico nos permitiría igualmente comprender esas formas de pensamiento para entrar con ellos en diálogo. Podríamos denominar esto como un proceso dialógico; tal vez muchos de los problemas que tenemos con nuestros estudiantes sean porque a veces no podemos comprender su universo simbólico.

¿En qué consiste este proyecto y qué tiene que ver con nuestros estudiantes?

Este proyecto se trata de un diálogo en el que participan docentes y estudiantes; como propuso Prieto Castillo (1999), debemos rescatar el valor de las relaciones docente-estudiante y entre estudiantes para la educación. Originalmente presentamos nuestro proyecto como una investigación cuya finalidad última era tratar de proponer un método dialógico en la investigación cualitativa. En conversaciones entre nosotros dos decidimos reformular la propuesta. Entonces planteamos este proyecto, más bien como un ejercicio didáctico y a la vez investigativo. Quisimos, sobre todo, salir de la formalidad y solemnidad detrás de la palabra “investigación”, y pensar en el proyecto como un espacio para que los estudiantes y nosotros nos relajáramos y disfrutáramos, con la finalidad de que todos aprendiéramos en distintos niveles. Precisamente Burbules (1999) propone que el diálogo implica en sí una relación pedagógica, pues en él pretendemos enseñar los unos a los otros y aprender los unos de los otros.

¿En qué consiste y qué tiene que ver contigo?



Figura 1. Esquema para los participantes de la propuesta¹⁷

A la vez, el presente proyecto es un ejercicio reflexivo que se centra en la *cotidianidad del estudiante*. Sobre esto Fernández (citado por Domínguez, 1995), considera que la cotidianidad es estructurada desde nuestro universo simbólico. Éste pertenece a los contextos intra e interindividuales, según palabras de Domínguez (1995), teniendo en cuenta la posibilidad e imposibilidad de comunicar distintos eventos particulares desde los símbolos de nuestro universo. Tales tensiones entran en juego en esta actividad reflexiva con los estudiantes.

Precisamente, en el acontecer cotidiano universitario circulan “universos simbólicos” que se concretizan en los estudiantes en determinados tiempos y espacios. La

¹⁷ En este texto encontrarás algunos mapas como éste. Los mapas ayudarán a comprender mejor nuestra propuesta. Su redacción está dirigida a los estudiantes como una estrategia para que, como lector, asumas temporalmente nuestra posición en relación a ellos como protagonistas.

cotidianidad de nuestros estudiantes transcurre en una relación de encuentros y desencuentros en lugares y no lugares en donde se intercambian sentidos y significados. Comprender este universo simbólico nos permite, además, indagar sobre aquello que los hace iguales y diferentes con respecto a ellos mismos y a otros jóvenes, así como las inclusiones y exclusiones que conforman sus procesos identitarios.

Comprendemos el “universo simbólico” como los elementos que constituyen sentido y significado. Todo aquello que *hace* al joven *ser* lo que *es*, que lo visibiliza en ciertas circunstancias, como en la producción mercantilista de representaciones de lo juvenil, y lo invisibiliza en otras, como por ejemplo en las políticas sociales que lo consideran como *menor* o *población en riesgo*. Un ser que pareciera tomar autonomía en las llamadas culturas juveniles pero que se mantiene amarrado a las determinaciones hechas por los ritmos de la producción en los cursos vitales de los sujetos. Un “ser” que se convierte en forma de narrarse y diferenciarse de otros al moverse de la pauta que permite marcar lo singular para nombrarse “joven”.

De acuerdo con los planteamientos de Ricoeur (1995), inspirados en Bajtin, ser joven se convertiría en una forma de narrar los cursos vitales basados en la relación entre los tiempos y los espacios sociales y subjetivos. Así, vemos los tiempos para dar cuenta del yo como un acto performativo del discurso y no como una cuestión ontológica.

La cotidianidad nos permite, igualmente, comprender las interacciones como procesos múltiples, contradictorios, que operan en diferentes registros a la vez, que conforman subjetividades de un modo dinámico.

¿Qué es importante preguntarnos acerca de la vida cotidiana de nuestros estudiantes?

La clase ha sido el espacio de encuentro tradicional entre un docente y sus estudiantes, sin embargo la relación docente-estudiante va más allá de dichas cuatro paredes; es un proceso de construcción mutua de la realidad en común donde participan ambos. Para Gergen (2009) ambos actores son llevados por la relación a crear mutuamente sentido, razón y valor; participan activamente en el proceso recíproco de enseñanza/aprendizaje. Desde este razonamiento, ¿qué puede aportar la cotidianidad del estudiante al desarrollo de la clase como proceso de construcción?

Es a partir de esta reflexión que nosotros proponemos que la cotidianidad del estudiante ofrece unas grandes riquezas. Para Ayora Talavera, Chaveste Gutiérrez y Vadillo Atoche (s.f.) en el aprendizaje colaborativo el maestro se conecta, entra e interactúa con las experiencias previas del estudiante: de vida y teóricas. Al mismo tiempo, para Prieto Castillo (1999) se aprende de un docente que, a su vez, ha aprendido sobre los contextos de los jóvenes y sus sucesos cotidianos. También Prieto Castillo nos comparte su convicción sobre la posibilidad de cada integrante de poder aportar desde su historia, percepciones y vivencias a los temas trabajados en clase. Entonces, en el programa de psicología de la Universidad INCCA de Colombia, contamos con estudiantes que, en su mayoría son

jóvenes y que, la mayor parte, pertenece a niveles socioeconómicos bajos y medios. Desde las experiencias que ellos han vivido comparten distintas relaciones y viven realidades diversas, y nosotros a partir de lo poco que hemos escuchado de ellos, hemos encontrado una emocionalidad, una belleza y una gran complejidad en sus vivencias. Esa cotidianidad no debe salir del salón de clase, hay que aprovecharla.

¿Qué es lo importante de preguntarnos por tu vida cotidiana?

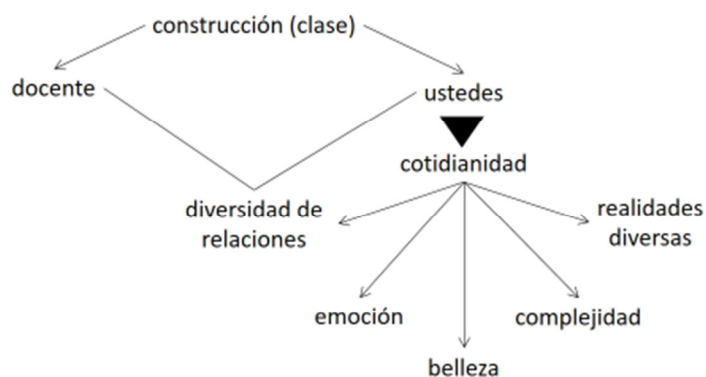


Figura 2. Esquema para los participantes de la pertinencia de la propuesta

Dentro de la variedad propia del estudiante nosotros, como docentes, formamos parte de sus relaciones; esto es clave al interesarnos en la cotidianidad del estudiante porque también nosotros participamos en ella, aunque en sólo una parte limitada. Gergen (2009) denomina dichas relaciones como círculos de participación; según él, el estudiante pertenece a varios círculos a la vez y todos, no sólo los círculos de la universidad, son educativos al formarlos relacionalmente y desarrollar en cada uno cierta forma de vida particular.

¿Qué tiene que ver todo esto con el diálogo?

Ya mencionamos que este proyecto es un diálogo en sí, y en éste hay distintos participantes: los estudiantes, nosotros dos (Rosa y Gerardo) y, por supuesto, otros participantes como los coautores del libro y tú, como lector de este artículo. Estamos muy de acuerdo con Zuleta (2009) en que leer intencionalmente es otra forma de discutir o dialogar; en este momento estás dialogando con el texto.

Estos diálogos ofrecen distintas cosas a sus participantes. A nosotros dos nos ayuda a replantear las relaciones docente-estudiante, reconociendo que como profesores aprendemos de nuestros estudiantes y que, desde su cotidianidad, pueden enseñarnos muchas cosas. Como Freire (s.f.) propuso: la educación libertadora debe replantear los polos educador y educandos como todos educadores-educandos. Aprendemos al enseñar y viceversa al invitar al diálogo en el aula, implicando éste una forma de libertad. De esto

mismo hablan Marrero Acosta y Rodríguez Palmero (2007): el diálogo educativo tiene que ser un diálogo bajtiniano, caracterizado por la reciprocidad en la participación activa de sus interlocutores: docente y estudiantes, generando un contexto de mutua enseñanza y aprendizaje.

¿Qué tiene que ver todo esto con el diálogo?

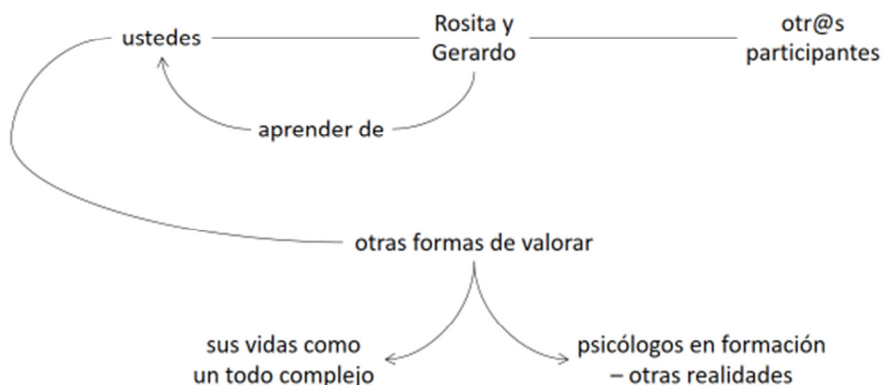


Figura 3. Esquema para los participantes de la relación del proyecto con el diálogo

Para los estudiantes este diálogo les invita a otras formas de valorar sus vidas como un todo complejo. Prieto Castillo (1999) interrelaciona la autoafirmación, la construcción de sí mismo, el desarrollo de la expresión personal y la capacidad de interactuar con el mundo y consigo mismo; todo esto entra en el “sentido”. Dichos elementos que menciona el autor son los que le dan sentido a este proyecto. Además de eso, Prieto Castillo también manifiesta que aprender de uno mismo implica tomarse como punto de partida para preguntarse por todo aquello que delimita su identidad actual. Ahí es donde están las otras formas de valorar. Al respecto, Wegerif (2006) nos habla de una “identidad-en-diálogo”, la cual se identifica con el espacio dialógico en el aquí y el ahora, por encima de una imagen específica desde un género, raza, cultura... Ofrece una ubicación ventajosa para evaluar y reflexionar sobre nuestra propia posición vital.

Este diálogo también invita a nuestros estudiantes a comprender, desde otras perspectivas, la interrelación entre su realidad como psicólogos en formación (estudiantes de psicología) y el resto de sus realidades. Como Bruffee (1999) propone: en una educación socioconstruccionista no fundacional, al unirse a nuevas comunidades de relaciones universitarias, los estudiantes comienzan a considerar la negociación de nuevas formas de relacionarse dentro de sus otras comunidades.

No negamos que los estudiantes puedan ya valorar ambas cosas, sin embargo, los diálogos invitan a formas alternativas de lectura. Entonces, un diálogo sobre su vida cotidiana invita, precisamente, a lecturas alternativas de su propia cotidianidad y cómo ésta se conecta con cada uno de ellos. Los docentes somos invitados, por personas como Marrero Acosta y Rodríguez Palmero (2007), a conocer el contexto cultural, ideológico, político y social de nuestros estudiantes, con la intención de apoyarlos en sus

transformaciones ante dichos contextos. Esto es enseñar, pero sólo al aprender a escuchar e invitar al estudiante a expresarse se hace posible.

¿Cómo entrar en el mundo del joven?

Partamos de la pregunta por el concepto de “ser joven” pero visto, vivido y asumido por ellos mismos. ¿Qué significa para el joven ser joven? Cuando un joven dice soy joven, ¿por qué se define como joven?, ¿qué cosas, vivencias, emociones, sentires, lo hacen asumirse y vivenciarse como tal?, ¿qué lo hace joven y por qué se define como joven? En parte, allí nos encontramos y una forma de comprenderlos y entender eso de "ser joven" es, precisamente, observándolos y preguntándoles por su cotidianidad en otros espacios diferentes al aula, a la academia. Comprender ese mundo de los amigos, la familia, los vecinos, sus planes de vida, sus sueños, pesares, tristezas, encantos, desencantos, utopías, gustos, disgustos, música, arte, en fin... las una y mil formas de relacionarse con los demás y de expresar sus emociones y sentimientos. Conocer este mundo y verlo desde otra perspectiva, la de la existencia emocional, es lo que hemos propuesto para entrar al “universo simbólico” del joven para, desde allí, conjuntamente construir tejido social, reinventarnos las relaciones y ver y comprender al *otro* desde otra perspectiva. En otras palabras, crear *diálogos productivos* (Fried Schnitman, 2010) debido a su efectividad frente al problema de la estigmatización de “el joven”, al incluir a éste en contexto y reconocer su emocionalidad como recurso. Dado que asumimos a la clase como un contexto de corresponsabilidad de estudiantes y docente, el diálogo productivo invita a su éxito y a la cohesión a partir del intercambio y construcción de los recursos, saberes e innovaciones que se hacen necesarios y surgen del proceso mismo.

Como se plantea desde la etnografía reflexiva de Guber (2001), en los diagnósticos participativos se involucra al *otro* en el proceso, observándose y observando a los suyos, a esos *otros*. El diálogo de lógicas ya no se hace solamente entre el sujeto investigador y el sujeto investigado, en condiciones de existencia del segundo, sino en una relación fluida en la que las relaciones epistemológicas se desvanecen. Asumir la auto-observación implica que en el momento de encuentro entre investigador e investigado, en ambos se genera un proceso de observación endógena sobre su mundo y contexto cultural, y sobre su relación con su mundo desencadenada por el propósito que se plantea en la conversación. En esta conversación se construye una reflexión de aquello que ha sido y es su mundo, de las relaciones establecidas en ese espacio y sus significados, de las emociones evocadas y provocadas en esa reflexividad. ¿Cómo me veo a mí mismo en el mundo complejo de relaciones que establezco en mi entorno más inmediato?... yo, como ser para mí, para los otros y con los otros en mí, en las distintas dimensiones en que podemos acercarnos o alejarnos... yo en mí (o mis yoes en mí) echando a andar mis cartografías como sujeto, navegando por mi pasado y por mi presente.

Cada uno de nosotros como docente, al compartir con los jóvenes universitarios piensa y asume la universidad en mí, más allá de los predios universitarios, del aula, más atrás en lo que ha pasado y más adelante en lo que tiene de utopía. Y, por supuesto, la sociedad en mi cartografía de la universidad y a la inversa. En suma, la auto-observación se

constituye en un diagnóstico psicosocial participativo, en un procedimiento de aprendizaje/conocimiento inverso del realizado en la observación participante. En lugar de aprender a ser un nativo de una cultura extraña, en lugar de ser un observador externo que pretende un estado de observación participante, el nativo aprende a ser un observador de su propia cultura a través del acoplamiento puntual con otro sistema distinto del propio. Se constituye un estado observador del sistema (un sistema de auto-observación) ante las perturbaciones introducidas por otro sistema (sistema demandante de la investigación). En este sentido podría decirse que la auto-observación es consciente del diálogo intercultural que supone toda investigación social tal y como lo presupone la antropología dialógica, si bien a diferencia de ésta, la auto-observación entiende ese diálogo intercultural como el producido entre el nativo próximo y un autor consciente de su autorreferencialidad, así como de su capacidad para acceder a los significados subjetivos en todos los niveles de recursividad a los que apunta su discurso constructivista.

¿Qué propusimos en un principio?

Cuando en 2012 elaboramos la propuesta para el Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas, pensamos en cuatro tipos de actividades concretas para ahondar en nuestro interés en la vida cotidiana del estudiante y su relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje. Finalmente no las desarrollamos, sin embargo, las compartimos acá con ustedes para su conocimiento y aprovechamiento.

– Primero pensamos en un *diario escrito* que los estudiantes compartirían con nosotros dos, y con el grupo si así lo deseaban, en el que expresarían sus impresiones sobre las situaciones que les parecían más importantes de ese día. El diario, según Penn y Frankfurt (1994), es una herramienta generativa: relatar a uno mismo los acontecimientos es la invitación a un diálogo interno donde surgen diversas voces. Al compartir el diario, se forma una dinámica entre dichos diálogos internos y ahora también externos.

Pese a que no se hizo de la manera mencionada, Rosa comparte lo siguiente que proviene de su asesoría de las prácticas profesionales y su grupo de investigación: como parte de las dinámicas de la investigación sobre subjetividades juveniles los estudiantes elaboraron diarios, en los cuales cada uno debía consignar su experiencia cotidiana desde las primeras horas de la mañana, considerando la organización de las actividades del mismo día y las relaciones a desarrollar con otros jóvenes desde su emocionalidad, por ejemplo cómo se vestían pensando en esos encuentros con los otros. Esto es ante todo un ejercicio de reflexividad en el que cada uno se reconoce como joven a partir del encuentro con otros jóvenes. Igualmente se trata de registrar aquellos acontecimientos que permitan evidenciar las multiplicidades de encuentros, conjunciones, disyunciones y percepciones que existen entre ellos, así como las que existen con los *adultos*.

– Llamamos a la segunda actividad *clases de cotidianidad*. Esta idea creativa consistía en invitar a los estudiantes a enseñarnos desde su experiencia. Asumiendo el rol de profesor por una clase (extra-curricular), cada uno tenía que enseñarnos a nosotros dos y a los otros estudiantes algo que fuese significativo en su vida diaria: por ejemplo, cómo ser

un padre o madre joven, cómo vivir en un sector asumido como peligroso, cómo trabajar y estudiar en el mismo período de su vida, qué significa la cultura del hip-hop... Como profesor, cada uno tendría la responsabilidad de preparar su clase libremente.

Aunque fue de una manera totalmente espontánea, por ser dentro de los mismos encuentros del grupo de investigación, los estudiantes asumieron el rol de docentes al explicarle a Rosa sobre las últimas tendencias musicales, expresiones artísticas, marcas corporales, grafitis, la moda y los neologismos. Este espacio les permitió crear dialógicamente propuestas de intervención con los colectivos juveniles que luego abordaron en las comunidades.

– La tercera actividad la denominamos *conversaciones de café*; con esta expresión quisimos reconocer la apertura de los espacios informales, como una cafetería, para que estudiantes y docentes conversáramos sobre lo que considerábamos importante en nuestras vidas cotidianas. Se trata de otros espacios, fuera del aula, que ofrecen grandes oportunidades para aprender y donde ellos presentan su cotidianidad, sus formas de pensamiento y, por lo tanto, su universo simbólico.

Esto lo hacemos permanentemente a partir de acontecimientos como cumpleaños o al salir de una conferencia o alguna actividad académica y entonces decidimos compartir un café con los estudiantes para continuar el debate. El ritmo de la conversación nos desplaza por lugares que de una u otra forma nos llevan a esos mundos de la cotidianidad juvenil. Al compartir con el estudiante en estos otros contextos se trasciende el espacio académico generando encuentros más cercanos. En la medida en que estas amistades estén basadas en el respeto mutuo, no sólo evitamos obstáculos en el proceso de enseñanza/aprendizaje sino que también podemos fortalecerlo.

– Como cuarta y última actividad planteamos el desarrollo de *diarios de campo*, los cuáles implicaban un seguimiento de nuestras impresiones y pensamientos como docentes, al participar en las tres actividades descritas. Inclúan nuestra experiencia subjetiva de estas actividades compartidas con los estudiantes. Es un ejercicio muy enriquecedor para tener en cuenta en el futuro.

¿Qué nos comentaron nuestros compañeros del Diplomado?

Al socializar el proyecto con nuestros compañeros del Diplomado nos hicieron comentarios con ideas muy valiosas. Entre éstas, Dora Fried Schnitman expresó y resaltó lo valioso del proyecto, que se refiere más a un proceso que al desarrollo de temas específicos. Superficialmente pareciera que el proyecto se centra en los estudiantes, pero en una lectura más profunda, vemos que implica la construcción de espacios de relación, lo cual ofrece futuras posibilidades para la labor de docentes y también de investigadores. Dora rescató en especial las actividades que conforman el proceso del proyecto. Señala la relación entre este proyecto y la forma como ella evalúa su proceso de aprendizaje con los grupos de estudiantes. Esta estrategia es interesante porque invita a los estudiantes a reflexionar sobre ellos y sus actividades, como una herramienta generativa. En el proceso de evaluación del

Diplomado, Dora interroga a los participantes por sus transformaciones, de qué forma se sienten y se ven diferentes, cómo los reconocen los otros, entre otras reflexiones en relación con la experiencia de aprendizaje que han vivido (Fried Schnitman, 2015, Fried Schnitman y Vecchi, 1998). Las acciones de Dora y las nuestras son formas de construir en la academia a partir de la cotidianidad del estudiante.

Unas ideas para compartir como cierre provisional

El diálogo que hemos logrado con los estudiantes nos invita a mirarlos de otra manera, no con estigmas; eso ha permitido ir develando el mundo signado del joven. Al interactuar con el joven nos abrimos muchos caminos por los cuáles podemos explorar su mundo, viendo que es propositivo más allá de concebirlo como un “rebelde sin causa”.

Ser profesor es un aprendizaje constante, vamos aprendiendo cada día en nuestra relación y dinámicas con nuestros estudiantes; no hay fórmulas preconcebidas e infalibles para todas las situaciones. Quienes comparten el momento con nosotros (nuestros actuales estudiantes), cada uno desde sus respectivas relaciones, alimentan nuestra labor y nos construyen. Así ampliamos nuestro repertorio de posibilidades para responder a nuestro anhelo de formar y ser formados.

Así mismo, para los estudiantes, esta experiencia se constituyó en un inesperado aprendizaje. Se abrieron nuevas perspectivas y dimensiones de interacción con los docentes. Desapareció la imagen distante del profesor como sabio, dando apertura a nuevos diálogos entre los estudiantes y el docente como pares, en los que las preguntas no eran simplemente de orden académico sino que se planteaban frente a las cosas más elementales, y no por eso menos importantes, de las relaciones cotidianas. De esta manera, los estudiantes abrieron nuevos caminos, nuevas formas de concebir la realidad y nuevas formas de preguntarse con otros.

Desde esta perspectiva de nunca acabar de aprender a enseñar, a construir entre relaciones, sobre todo académicas, estas ideas que les compartimos no pueden ser más que un cierre provisional para este artículo. Dan cuenta de a dónde nos han llevado nuestras reflexiones hasta el momento. Cumplirán su misión si dan pie a nuevos diálogos, continuando así nuestro aprendizaje y construyendo con ustedes nuevas reflexiones.

Referencias bibliográficas

- Ayora Talavera, D., Chaveste Gutiérrez, C. y Vadillo Atoche, F. (s.f.) *Aprendizaje colaborativo*. Recuperado 20 diciembre 2009, de: http://www.kanankil.org/imagenes/articulo_2.doc
- Bruffee, K.A. (1999). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* [Aprendizaje colaborativo: educación superior, interdependencia y la autoridad del conocimiento]. Baltimore: Johns Hopkins University.

- Burbules, N.C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu. [Trabajo original publicado en 1993.]
- Domínguez, M.E. (1995). Vida cotidiana y rol del psicólogo. En M.C. Castro, M.E. Domínguez y Y. Sánchez (Eds.). *Psicología, educación y comunidad* (141-156). Bogotá, Colombia: Almodena.
- Freire, P. (s.f.) *Pedagogía del oprimido*. Recuperado 20 diciembre 2009, de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf> [Trabajo original publicado en 1970.]
- Fried Schnitman, D. (2010). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 51-63, agosto. Recuperado 17 de mayo 2017, de <https://res.uniandes.edu.co/view.php/649/index.php?id=649>
- Fried Schnitman, D. (2015). Procesos generativos en el aprendizaje: complejidad, emergencia y auto-organización. En D. Fried Schnitman (ed.) (2015), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1* (17-36). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Fried Schnitman, D. y Vecchi, S.E. (1998). Mediación en educación ↔ educación en mediación. *Ensayos y Experiencias. Rev. de Psicología en el Campo de la Educación*, 24, 64-73.
- Gergen, K.J. (2009). *Relational Being: Beyond self and community*. Nueva York: Oxford University.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Marrero Acosta, J. y Rodríguez Palmero, M.L. (2007). Bakhtin y la educación. *Revista Currículum*. 21, 27-56, octubre. Recuperado 20 diciembre 2009, de <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORES/numero21/marrero.pdf>
- Penn, P. y Frankfurt, M. (1994). Creating a participant text: Writing, multiple voices, narrative multiplicity. *Family Process*, 33 (3), 217-231.
- Prieto Castillo, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Ricoeur, P. (1995) *Tiempo y narración I: la configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Wegerif, R. (2006). *Dialogic Education: What is it and why do we need it?* [Educación dialógica: ¿qué es y por qué la necesitamos?] [Borrador]. Recuperado 21 diciembre 2009, de http://www.dialogbox.org.uk/Rupert_Wegerif/rwpapers/edreviewnut.htm
- Zuleta, E. (2009). *Elogio de la dificultad* (11^o ed). Medellín: Hombre Nuevo.

Reflexiones de los autores

Somos docentes universitarios, nuestro quehacer no tiene sentido fuera de la relación docente-estudiante. Ahí radica la importancia como construcción a través del intercambio que le atribuimos al diálogo. El Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas significó un espacio de intercambio con colegas, profesionales de las ciencias sociales, todos interesados de alguna manera en los diálogos. Se trata de dos diálogos distintos e interrelacionados: docentes-jóvenes estudiantes dentro del contexto universitario, y colegas dialogando sobre estas y otras prácticas dialógicas.

Participamos durante un par de años en el Diplomado y otro tanto en el aula de clase con nuestros estudiantes. Estas han sido sólo dos de nuestras comunidades de práctica, tal y como las describen Rodríguez-Mena García y Corral Ruso (2015). Precisamente, para nosotros la belleza del Diplomado radica en su directa interconexión entre distintas comunidades de práctica: el Diplomado en sí y las comunidades en las que laboramos.

A nuestro parecer, entrar a través del “otro” en nuestro mundo emocional, en nuestros profundos temores, estrategias de afrontamiento, frustraciones, apegos, fracasos, expectativas, metas, goces, creatividad, significados que atribuimos a los hechos sobresalientes en todos los niveles de la vida humana, implica estar dispuesto a experimentar igualmente los flujos deseantes del “otro” que inundan como un río embravecido y arrastran hasta la pérdida de sentido o la creación de barreras que hacen imposible cualquier comprensión. Una elipse en nuestra discursividad se ha impuesto; era necesario andar todo este camino acompasando pasos con nuestros estudiantes y ahora con nuestros compañeros, amigos y colegas del Diplomado para que conjuntamente, puntada a puntada, tejiéramos pensamientos para responder cuál es el efecto del diálogo intersubjetivo.

Vivimos, participando en ellas, el desarrollo de estas comunidades de práctica. Ni el Diplomado ni el salón de clase eran comunidades de práctica por el simple hecho de reunir a un grupo de personas. Compartiendo, y generando la costumbre de compartir, con los estudiantes por un lado y con nuestros colegas del Diplomado por el otro fuimos articulándonos en verdaderas comunidades prácticas. En eso coincidimos con Brown como lo citan Rodríguez-Mena García y Corral Ruso (2015).

Comprender, descifrar, a ese “otro” joven, sujeto posicionado en sus múltiples e infinitos flujos deseantes nos coloca un reto para lograr aquello que nos hemos propuesto como una posición dialógica: penetrar, y no invasivamente, al universo simbólico del joven, a la estética de sus cuerpos, a la fuerza emocional de las culturas, a los sentimientos que tejen colectivos emocionales que recogen y resignifican otras historias y formas de experimentar la relación entre los humanos y el cosmos que se registran no solo en la mente, sino tal vez, con mayor intensidad en los *sentipensantes*.

Estamos hablando de un proceso colectivo y reflexivo. Parte del Diplomado y el aula radica en nuestras identidades, la de los miembros de estas comunidades de práctica como dirían Rodríguez-Mena García y Corral Ruso (2015). Nosotros dos, Rosa y Gerardo,

somos con relación a estas comunidades y tantas otras más, así como nuestros estudiantes y colegas. Sucede que, con los estudiantes, eso es lo que ponemos en discusión a través del diálogo: su identidad, quiénes son, desde el aula y fuera de ella. De una forma u otra, estamos exaltando el carácter del aula como comunidad de práctica.

Iniciar diálogos productivos nos implicó además, entrar en sintonías y armonías de caudales y cascadas de imágenes caleidoscópicas y diversas formas de música y arte, poner a jugar nuestro conocimiento con el de los jóvenes para producir un nuevo conocimiento entre ellos y nosotros. Eso es lo que nos ha maravillado del Diplomado como comunidad de práctica: como lo mencionan Rodríguez-Mena García y Corral Ruso (2015) su objetivo es formarnos en sus prácticas, y en este caso estamos hablando de prácticas dialógicas. Practicamos el diálogo con un interés mayor al del Diplomado, un interés en las otras comunidades, como nuestras relaciones con los estudiantes, y el aporte que estas les pueden generar.

Estamos aprendiendo que la felicidad y el goce estético no necesitan depender del conocimiento y nuestros estudiantes nos proporcionan las vías interiores a esa comprensión. De igual manera nos hacen y enseñan a sentirnos parte de sus vidas, de sus experiencias. Hemos tomado conciencia vivencial y registro de nuestro cuerpo, nuestras emociones y nuestros sentidos. Indudablemente somos otros, cambiamos nuestra perspectiva del mundo. No somos solo teóricos sobre él. Aprendemos a incluirlo en nuestro territorio existencial. Se trata de las prácticas dialógicas como aquel objeto de interés del Diplomado, a través de estas es que reconocemos la comunidad de prácticas que compartimos con nuestros estudiantes. En ambas somos transformados, eso es lo que implica aprender como lo explica Rodríguez-Mena García y Corral Ruso (2015). Sea junto a nuestros colegas o estudiantes, construimos nuestra identidad en un proceso constante y nunca acabado de transformación de aprendices a maestros.

Referencia bibliográfica

Rodríguez-Mena García, M. y Corral Ruso, R. (2015). Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1* (37-49). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorldShare Books

Diálogos de los autores (Colombia) con Vania Curi Yazbek (Brasil) y Silvia Vecchi (Argentina)¹⁸

Vania Curi Yazbek: ¿Desde cuándo se desarrolla su trabajo para ampliar las formas de conversación entre los estudiantes y los profesores? En ciertos momentos me parece que es un proyecto a realizar y en otros momentos que ya está en curso.

¹⁸ Conversación sostenida a través de una plataforma online de mensajería instantánea.

Gerardo Gacharná: No sé si Rosita está de acuerdo conmigo, yo respondería así: “Nosotros dos tenemos la misma duda”.

Rosa Suárez: Es cierto, estoy de acuerdo.

G.G.: Digamos que de manera informal cada uno lo ha trabajado por separado desde antes, ya que dictamos asignaturas distintas en la universidad y éstas han sido precisamente preocupaciones que compartimos cuando presentamos nuestro proyecto en el Diplomado, Rosita y yo comenzamos mencionando nuestros trayectos de forma independiente, y cómo estos se unieron en el proyecto que compartimos con ustedes en este artículo. Lo hicimos con la intención de mostrar cómo esta idea se había ido gestando desde antes que Rosita y yo comenzáramos a conversar, y que fue una coincidencia que nos permitió generar esta propuesta. Si hablamos del proyecto de manera formal, como está presentado en el artículo y con sus estrategias correspondientes, esperamos comenzar este semestre, muy pronto, con los estudiantes con los que estamos trabajando ahora.

R.S.: La experiencia previa que menciona Gerardo se refiere fundamentalmente a mi grupo de investigación en la universidad en el cual ya llevo 13 años trabajando. Por la cantidad de tiempo, por este grupo han pasado muchos estudiantes y algunos –ya profesionales– siguen vinculados con el proyecto que se focaliza en la construcción de subjetividades, y en este caso particular, de subjetividades juveniles. Nos interesaba mucho preguntarnos: ¿qué significa ser joven? ¿cómo se constituyen los jóvenes? Esa identidad de ser joven, todas las maneras que tienen de expresarse, y sus formas de pensamiento que están indudablemente relacionadas, conforman el ser joven. Y en el manejo de la cotidianidad es donde nos encontramos con Gerardo, en cómo se expresa, por ejemplo a través del arte, la literatura, la poesía, la expresión estética del mismo cuerpo, los tatuajes, las formas de vestir, los gestos... esa multiplicidad, casi infinita, de aquello que significa ser joven. Nos sólo nos interesaba la relación estudiante-estudiante en el acto educativo en el aula, sino también trascender ese espacio para entrar en el universo simbólico. Acá adelantamos una de las preguntas, cuando decimos que es importante entender cómo el joven empieza a construir todo ese universo, a darle sentido y significado a cada uno de sus actos, al punto que genere esa identidad y pueda decir “yo soy joven”; por qué se dice joven, cómo se asume como joven y, además de ser joven, qué lo hace ser joven de tales características diferentes a otros jóvenes. Y eso tiene que ver con sus formas de interactuar y relacionarse en el aula. Entonces es muy interesante conocer, en los grupos que conforman las amistades, los vínculos emocionales que se establecen en ese espacio. Ese conocimiento nos podría develar un poco y dar elementos también para comprender cómo se generan en determinado momento los conflictos y si dichos conflictos pueden, o no, crear estrategias para su resolución. Esto podría ser aun más enriquecedor; en ese acto educativo podríamos entender perfectamente por qué algunas personas son muy participativas y otras no, pero fuera del contexto del aula, se expresan de maneras completamente diferentes. Por eso propusimos compartir con los estudiantes otro espacio, al que denominamos las conversaciones de café, que además trascienden la relación alumno-profesor o docente. En este punto es inevitable traer a colación que por diferentes circunstancias, y por las mismas características de nuestra investigación de subjetividades

juveniles, yo he tenido la oportunidad de compartir con mis estudiantes espacios totalmente diferentes al de la clase.

Entiendo que todo esto alimenta la sensación de ambigüedad que expresa Vania, acerca de si el proyecto está en curso, o si se va a hacer. No me disgusta la respuesta de Gerardo, porque el proyecto parte de una experiencia, pero también retroalimenta la experiencia de nuestro encuentro con Gerardo e, indudablemente, crea nuevas situaciones, nuevos momentos y otras formas de relacionarnos. El interrogante que yo también les planteo a los estudiantes es si existen tipos de vínculos y relaciones que nos generan daño, por qué no reinventamos nuestras formas de relacionarnos a partir de esas mismas expresiones y de esos actos de la misma cotidianidad.

Silvia Vecchi: Coincido con Vania y me alegra mucho encontrar que nuestros tres trabajos –el del equipo de Brasil, el de ustedes y el mío– tienen una clara intención de activar todas las voces de quienes participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje, más allá del concepto de quienes lo aplicamos. Desde mi perspectiva, entendía que hacías un trabajo de facilitación –como lo llamaría en mi campo– en el que esos jóvenes pueden compartir y reconocer qué significa el ser joven. La facilitación como proceso, a diferencia de la mediación, tiene la capacidad de trabajar en contextos de prevención de los conflictos. Y de nuevo te escucho hablar de quiénes son, cómo se sienten y qué significa su juventud, eso les permite reconocerse en sus diferencias y perspectivas.

También trabajo en ese campo, con facilitadores y mediadores, estudiantes de la resolución del conflicto desde el derecho y otros contextos. Necesitamos mirar eso antes de que las diferencias se organicen en un conflicto o en una disputa, porque lo que sucede es aprehender, reconocerse. Encuentro mucha identificación entre los trabajos, especialmente hablando del de ustedes. ¿A qué cátedra se refieren, hablan de estudiantes de psicología?

R.S.: Sí. En principio trabajaremos especialmente con estudiantes de psicología. La idea es que en algún momento podamos hacerlo extensivo a estudiantes de otras carreras.

S.V.: Creo que en algún momento seremos una red de intercambio. Ahora pienso en los alumnos a quienes imparto la materia de cuarto y quinto año de derecho para instalar métodos participativos. Sé que seguramente, con el permiso de ustedes, también tomaré alguno de los instrumentos propuestos, tanto en el trabajo del equipo de Brasil como en el de ustedes. Esta idea me hace pensar que generamos comunidades de aprendizajes. Nuevamente hay otro “salto” desde estructuras autodidactas de educación para entrar en estas comunidades tan simétricas y tan dialógicas.

V.C.Y.: También lleva a pensar que estos jóvenes pueden ser jóvenes delante de los profesores, de los adultos. Hay una mirada de los adultos que pueden aceptar y reconocer el valor del ser joven de sus alumnos. Esta relación me pareció muy importante y me gustaría saber qué resultados han tenido con eso.

G.G.: Sí entendí bien, tu pregunta es: ¿Qué resultados hemos obtenido nosotros al reconocer dentro del aula el valor del estudiante como joven, privilegiando precisamente que los interlocutores tengan la característica de ser jóvenes?

V.C.Y.: Sí...

G.G.: Una de las asignaturas que yo trabajo y que me gusta mucho es “Construcción del Conocimiento”. Me posiciono desde el lado epistemológico frente a las diferencias existentes entre la investigación cuantitativa y la cualitativa, centrándome en su carácter filosófico y de conocimiento. Para mí ha sido muy importante transmitir a mis estudiantes que la epistemología se vive; no son solamente palabras en un libro sino que, de hecho, al construir una forma particular de epistemología, también vivimos desde ella. Y, desde las formas en que vivimos, vamos construyendo una forma de epistemología particular. Desde esa idea, entonces, invito a los estudiantes a involucrar sus propias vidas al formularnos interrogantes, por ejemplo: “¿qué significan los objetivos de explicar y comprender dentro de la investigación?”, o “¿cómo incidirá eso en la forma en que nosotros vemos nuestras vidas?”. Estamos trabajando en clase precisamente estas preguntas y, cuando los invito a hablar sobre sus vidas, afloran numerosos temas; entre otros, surge la mirada del joven de ser el hijo en una familia, de ser estudiante de otra asignatura, las situaciones que viven con su pareja, su novio o novia, el hecho de ser una madre o un padre joven. Aportan otra perspectiva con la cual ellas/os mismas/os fácilmente pueden relacionarse entre sí. A la vez, a mí me permite comprenderlos de una manera más cercana, entender cuáles son sus intereses reales y cómo se puede conectar el deseo de formarse como psicólogo/a con lo que viven en sus casas. Como mencionamos en el documento, la mayoría de los/as estudiantes pertenecen a estratos medios y bajos, muchos/as necesitan trabajar para ayudar en el pago de sus estudios; recientemente, compartiendo comentarios sobre sus vidas, una estudiante mencionó lo destratada que se había sentido en una entrevista laboral con una psicóloga cuando esta cambió toda su actitud al mencionar a qué barrio pertenecía (un barrio bastante conocido en la ciudad por tener un nivel económico muy bajo y por la fama adquirida por su violencia y cosas similares). La estudiante comentaba que ese tipo de vivencia les lleva a decir “me interesa la formación en psicología pero para buscar otras alternativas, para demostrar que desde mi identidad particular no hay una sola forma de ser un psicólogo/a y cómo esto puede enriquecer la labor”. Por mi parte yo diría eso al respecto.

R.S.: Mi experiencia ha cambiado durante este semestre ha cambiado un poco. En semestres anteriores dictaba otras asignaturas, también de corte teórico, y “Fundamentos de Psicología Social”, “Psicología Social Crítica” y un módulo aplicado de psicología social y comunitaria. A partir de este año dispongo de más tiempo para dedicarme a la investigación y, por lo tanto, tengo bajo mi responsabilidad también a los estudiantes que realizan su práctica profesional precisamente conmigo en este proceso de investigación. Esto ha sido aun más interesante porque cuando observamos a los otros jóvenes, no los consideran sujetos lejanos distantes de la investigación, sino que los jóvenes también se ven a ellos mismos. Es decir, se convierten a su vez en objetos de investigación; hay un proceso de auto-observación y auto-reflexividad en el que ellos/as, como jóvenes, ven a los/as otros/as jóvenes. Y conformamos los círculos de la palabra, en los que reflexionamos acerca de qué significa ver a otros jóvenes desde el ser joven, desde sus mismos valores, sus propias vivencias, sus propios pensamientos y sus propias expectativas con respecto a la vida. Desplegar esa forma del ser, de poder penetrar en los rincones más recónditos de qué podría significar el ser joven y relacionarlos con hechos bien interesantes de sus propias vidas, nos

permite hacer ese análisis. En algunos momentos, sin que lo propongamos, el círculo también se convierte en un espacio de orden terapéutico en donde cada quien hace sus propios análisis y reflexiones a nivel muy personal, un espacio que le permite cuestionarse una cantidad de actitudes frente a sí mismo y a los demás –sus propios estereotipos y prejuicios–, y en donde trabajamos para desmontar esa parte que no nos deja ser para poder verdaderamente llegar a ser.

V.C.Y.: Heloise Pedroso está a mi lado y me dice que es muy clara la coincidencia entre el trabajo de Rosita y Gerardo, y el nuestro. Una de las etapas de nuestro trabajo consiste en procurar conocer a las personas dentro de su propio mundo dando valor a la experiencia que tienen. Para esto abrimos un espacio en la clase que denominamos círculo inicial de *check-in* para que las personas se conozcan y conversen entre sí.

Me encantó la incorporación de la cotidianidad en las clases porque promueve una inversión de roles. Todos nosotros, como docentes, estamos interesados en que las personas estén presentes como personas y puedan participar desde su vida personal, porque eso las involucra más en las conexiones personales.

R.S.: La verdad es que como docentes tenemos mucho que aprender de ellos. Yo he tenido la oportunidad de participar en una de esas clases en la que he sido alumna. Por ejemplo, me han enseñado sobre los diferentes tipos de música rock, las variaciones de cada estilo y, en el hip hop, los significados de las diferentes formas de colocarse el gorro, así como qué significan muchos de sus gestos y de los símbolos que hacen con las manos, inclusive me han enseñado algunos de sus movimientos corporales. Participar de ese proceso de aprendizaje ha sido muy interesante.

S.V.: En lo personal uno de los desafíos es el trabajo con personas con formaciones previas en derecho muy diferentes. En estas situaciones, en los espacios de capacitación con etapas de observaciones de prácticas, ubico un dispositivo que consiste en una grilla de tres columnas de referencias a completar por el estudiante observador. Para ello tienen que poder ahondar en relación con los datos que deben tomar en cuenta para hacer determinadas intervenciones. La columna “la persona del observador” es muy particular porque tienen que hablar de sí mismos. En la primera columna deben incluir los datos que rescatan, en la segunda sus hipótesis en referencia a esos datos y en la tercera sus emociones y sentimientos en ese momento en tanto observadores. Los estudiantes observadores trabajan sobre dicho instrumento en forma individual; luego en ronda reflexiva ante la misma práctica observada, comparten los materiales de cada uno, las perspectivas y las voces, aumentando de manera sorprendente las múltiples posibilidades.

Entiendo que es muy similar al momento de cotidianidad que ustedes indican en sus clases, y que también tiene semejanzas con el momento del *check-in* del círculo del equipo de Brasil.

Prácticas dialógicas en diseños reflexivos de capacitación y de práctica de mediadores en la Argentina

Silvia Vecchi

Este artículo presenta una temática que produce tensiones con relación al cambio de paradigmas que se espera dentro de la formación de los mediadores y que entiendo que requiere de la incorporación de prácticas dialógicas y reflexivas en los espacios de capacitación y de práctica en mediación.

En la tarea de investigar sobre buenas prácticas de enseñanza aprendizaje y diseñar posgrados de capacitación y formación de mediadores en el escenario prejudicial obligatorio de la mediación en la Argentina, encontré que a cada paso surgían contradicciones, confusiones e interrogantes, algunos de los cuales atraviesan problemáticas que abarcan el rol del mediador y el desarrollo de la mediación en general, desde la formación de los mediadores hasta el ejercicio de su práctica.

En el país se implementó en el año 1996 una normativa por la que todos los juicios antes de llegar a la instancia judicial deben pasar obligatoriamente por una instancia previa de mediación. Este sistema se replicó en casi todos los países de Latinoamérica. Para ello se forman y habilitan mediadores que, en el caso de la Mediación Prejudicial Obligatoria, son en su mayoría abogados (Ley N° 24.573 y modificatoria Ley de Mediación y Conciliación N° 26.589 para la Nación Argentina; Ley N° 13.951 para la Prov. de Buenos Aires; esto se ha extendido con normativas propias en casi todas las provincias de Argentina, aunque algunas incluyen la co-mediación interdisciplinaria de manera diferenciada, como es el caso de las provincias de Tierra del Fuego y Rio Negro).

Entre los contextos de capacitación y práctica que selecciono como referencias, en un recorrido de investigación y análisis en diseños de capacitación que comienzo en el año 1990 ubico aquellos que conduje en el ámbito de posgrados universitarios y en organizaciones de capacitación ligadas a la justicia en las que actué desde los inicios –por

ejemplo, escuelas judiciales, asociaciones de magistrados, centros de mediación de los poderes judiciales, etcétera (Vecchi, 2015).

Sostengo que tanto las funciones de la universidad como las de las organizaciones –muchas veces ONGs reconocidas y homologadas en este campo como entidades capacitadoras por los ministerios de justicia–, que a su vez trazan sus políticas públicas, no se agotan solo en el manejo del conocimiento sino que despliegan muchos otros roles sociales que se desprenden de su desarrollo. De este modo, sus acciones impactan sobre diversas temáticas del campo social, por ejemplo en cómo entender y tratar las diferencias, cómo interpretar buenos resultados en el tratamiento de las disputas, a quién reconocer como buen profesional, etcétera.

Desde hace muchos años mi trabajo incluye la reflexión sobre el mismo y el análisis de prácticas (Vecchi y Greco, 2000a-b) y fue enriquecido en distintos intercambios en el marco de la Red de Trabajo para Diálogos Productivos. El Diplomado me inspiró para pensar la experiencia de la capacitación continua de los mediadores como una comunidad de aprendizaje, y para preguntarme cómo podrían incluirse en este contexto las prácticas dialógicas y la construcción de comunidades de aprendizaje, tanto desde la capacitación de los mediadores como en el ejercicio de su práctica.

Algunas consideraciones epistémicas

Un punto de partida elegido en este desarrollo fue entender que la realidad educativa en prácticas sociales, como la mediación, debería mostrar tanto en sus propuestas como en su acción no sólo los contenidos a desarrollar sino también el modo en que se organizan las situaciones de aprendizaje, elemento clave de dichos procesos.

Pienso que plantear algunas cuestiones respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje –mostrando las diferencias en el tipo de conocimiento y en los espacios sociales que construyen, tomando como foco las situaciones de aprendizaje– puede contribuir a la reflexividad crítica de las instituciones responsables de capacitaciones, formación de formadores y formación de mediadores, así como a la de los mediadores en cuanto a la construcción y el ejercicio de su rol.

A la luz de consideraciones epistémicas y pedagógicas actuales, aplicadas a la capacitación en mediación, el objetivo que me propuse en una primera instancia fue enriquecer esos espacios incorporando el diálogo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Tapia, 2001) en distintos niveles. De este modo la propuesta es mantener en forma permanente, en el equipo docente y en los alumnos, ciertas preguntas reflexivas tales como: *¿a qué llamar conocimiento?, ¿cómo se puede producir conocimiento?, ¿qué situaciones de aprendizaje se pueden distinguir en nuestros recorridos de mediación y de capacitación continua?*

Por su inclusión social en el campo de la conflictividad humana, la enseñanza en esta práctica tiene la responsabilidad de generar conocimiento y aumentar las habilidades

que puedan producir condiciones para la participación social, las prácticas dialógicas, la generación de consenso, la autocomposición de los resultados en la solución pretendida y deseada del conflicto, el protagonismo, el sostenimiento de las diferencias y el respeto por el otro en procesos de gestión de toma de decisiones dentro de una negociación colaborativa. Por estas consideraciones sostengo que en el diseño de un programa de capacitación con estos propósitos será ineludible considerar que el conocimiento resulta siempre de una producción grupal que construye y constituye una producción social.

Acuerdo con Kenneth J. Gergen (2011) en la idea de pensar que la construcción del mundo y el conocimiento científico y cultural tienen lugar dentro de formas de relación y vínculos sociales. En este sentido, no es posible suponer la exclusividad del conocimiento pues solo la acción conjunta con otros permite reconocerse en los propios saberes y experiencias. De hecho, muchas veces observo que, en distintos espacios de evaluación de programas que dirijo, coordino o asumo la dirección académica, de manera particular los alumnos muestran los cambios experimentados vivencialmente con alta intensidad en su propio ser.

Asimismo, diversos escenarios ofrecen propuestas pedagógicas en mediación con diferencias significativas en los proyectos curriculares: por un lado, discursos de transformación, diálogo y compromiso y, por otro, discursos que proponen contención, adaptación y/o manipulación, muchas veces inclusive en superposición y en simultaneidad. En un caso, se puede reconocer que la lógica está al servicio del sentir, pensar y hacer, en el otro, quizás del saber, tener y poder (Fried Schnitman, 2000).

Si los docentes y entrenadores en mediación se identifican y optan en términos generales por una idea de educación que permita superar el individualismo y los dualismos teoría-práctica, teoría-técnica, sentimiento-razón, entre otras polaridades, debería ser posible hacer visibles las diferencias de las mencionadas propuestas educativas; sin embargo, ambas líneas de propuestas suelen descubrirse en distintos momentos de una misma capacitación en nuestro campo de prácticas provocando fisuras y contradicciones.

A propósito de esto, en distintos programas institucionales y en diversos momentos, con Dora Fried Schnitman hemos sostenido la necesidad de combinar procesos instructivos con procesos reflexivos como uno de los desafíos que el pensamiento complejo propone para permitir enfrentar estos antagonismos, lo que no siempre ha podido ser aceptado y/o aplicado (Fried Schnitman y Vecchi, 1998).

Al momento de establecer relaciones entre la teoría, la práctica, el decir y el hacer con la enseñanza de la mediación, la capacitación de futuros mediadores y la formación de formadores, todo se torna significativo si consideramos la implicancia de instalar un proceso de enseñanza-aprendizaje que no conduzca al conformismo, invite al diálogo, no rehuya la controversia ni el conflicto, y que sostenga procesos motores de cambio, reconocimiento de las diferencias y respeto por la diversidad, evitando la descalificación, la discriminación, el prejuicio y la indiferencia.

En procesos transformadores, comparto con las líneas y perspectivas ligadas al construccionismo social, la idea de que necesitamos un conocimiento generativo y local

enraizado ecológicamente, una conjunción de saberes que incluyen saber cómo hacer y saber cómo ser (Fried Schnitman y Schnitman, 2000a-b; Vecchi y Greco, 2000a-b) situado en mundos sociales pluralistas (Pearce, 1994).

Desde el principio de interacción (Dewey, 1977; Freire, 2002), el aprendizaje se produce en la relación del individuo con su contexto. El proyecto escogido y el conocimiento adquirido producto de ese proceso de aprendizaje siempre dependerán del contexto y, para poder ser recordado y aplicado, tiene que ser adquirido en “situación”. En este sentido, las “situaciones de aprendizaje”, así como su interpretación y relevancia, sólo pueden ser medidas según el lugar donde se llevan a cabo. De este modo, frente al enfoque individualista del conocimiento ubicamos la alternativa constructorista social, entendiéndola como producto de la condición relacional del discurso, las emociones y las narraciones vividas con otros.

Contextos y modos de hacer

En el marco de la educación, en ocasiones es posible verificar movimientos del viejo paradigma al nuevo, y estos aportes se pueden mostrar teóricamente en los temas y contenidos. Sin embargo, tanto en el ejercicio de la docencia en los distintos enfoques de la mediación, como en las prácticas de mediadores, al momento de analizar y reconocer qué y cómo se hace aquello que se dice que se hace, suelen aparecer la intolerancia al sostenimiento de la diferencia, la tentación a la reducción de lo diverso y la proclividad a forzar acuerdos (Vecchi y Greco, 2000a).

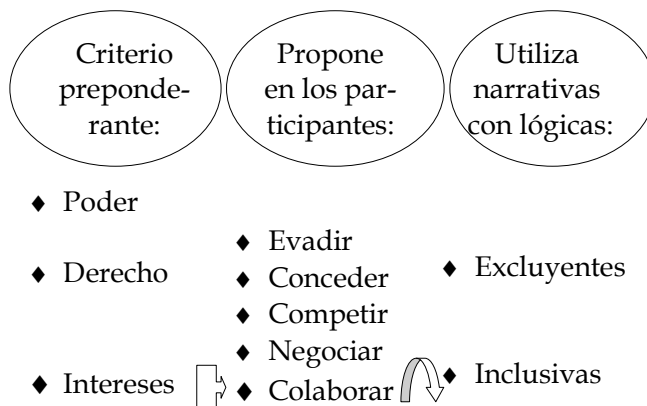
También he investigado que en los espacios de formación de mediadores –cuando se revisa su práctica como formación permanente– aparece de manera recurrente una tendencia a buscar qué debe hacerse, qué es lo correcto, cuál es la intervención más adecuada, qué procedimientos logran “mejores resultados”, como si hubiera una forma de intervenir, un antecedente que dijera cómo construir la intervención y cuál es la única manera acertada, al estilo de cómo piensa el Derecho el valor de la “jurisprudencia” o tal como se adiestra en una práctica prescriptiva (Vecchi, 2015).

Los currículos y el modelo de formación de los abogados en nuestras universidades –como dijimos, disciplina de origen de la mayoría de los mediadores “judiciales”– se sostienen en ciertas lógicas diferentes y opuestas a esta propuesta, pues desde sus esquemas previos de formación los profesionales con quienes trabajo y a quienes debo entrenar para ser mediadores, refieren a un paradigma positivista y lineal.

De ese modo, en el campo jurídico –tal como hemos propuesto con Silvana Greco– el discurso basa la atribución de responsabilidades en una definición *a priori* de lo prohibido, permitido u obligatorio, emanada de una norma jurídica general (Vecchi y Greco, 2000a); las conductas de las personas y los conflictos que pueden presentarse tienen asignado un número previsible de soluciones, constituido por el repertorio deóntico que el sistema regula. Las consecuencias jurídicas que deben inferirse para cada conducta serían por lo tanto cognoscibles con sólo acceder al contenido de las normas (Alchourrón y Bulygin, 1974; Kelsen, 1960; Ross, 1971; Vernengo, 1976).

En la mediación entendida desde perspectivas construccionistas, en cambio, sostengo el permanente cuestionamiento sobre la propia práctica, la revisión de la observación reflexiva, casi resguardando al profesional de caer en lógicas determinadas o determinantes en el pensamiento, y alejándole de la tendencia a predecir y a explicar (Vecchi y Greco, 2000a) cuando simplificar y reducir pueden ser acciones comunes y veloces en la tentación ingenua de llegar a un “acuerdo”. Es por eso que tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de habilidades, en todos mis recorridos, en los cursos de posgrado que imparto, y en los espacios de monitoreo y asistencia técnica a los servicios de mediación propongo la práctica reflexiva como una modalidad de transformación que permite al mediador apropiarse de sus recursos, reconocer con qué lógica construye cada intervención y descubrir pertenencias teóricas que quizás no imaginaba o, a la inversa, comprobar que en realidad no estaba haciendo aquello que creía hacer. Para ello en forma permanente genero y renuevo modalidades, instrumentos y estrategias que se organizan como encuentros de intercambio en los espacios y con los grupos de trabajo, los centros de atención, los lugares y momentos de capacitación continua en los que todos los participantes observan sus haceres pero también son observados y observadores de los otros. Se construyen así conversaciones que vuelven a tomar y considerar los distintos planos y dimensiones de esta práctica en una creación conjunta. Una de las acciones que se reitera recurrentemente consiste en repensar al interior de la intervención de cada uno, de sí y de los otros, a la manera de terceros en relación con los criterios preponderantes que organizan la idea de su intervención ofreciendo variadas lecturas y aportes. Según se parta del poder o del derecho, o se oriente desde la curiosidad en la búsqueda de los intereses, promoviéndose distinciones en los comportamientos que se organizan para quien recibe esa intervención, pregunta o propuesta, en general esas acciones se verán enmarcadas desde una lógica y una narrativa inclusivas o excluyentes, desafiando el concepto de verdades objetivas e incluyendo las respuestas en diálogos relacionales.

Intervención de terceros



Deseo reiterar aquí la idea de que las lógicas de las cuales se parte –en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en todo espacio formativo– modelan, construyen y adquieren luego particulares formas de organizar intervenciones en los distintos marcos de acción. Y

la pregunta frecuente que vi emerger a partir de entonces en los programas de capacitación, ha sido: *¿qué debería incorporar la capacitación en mediación para facilitar aquel conocimiento que se pretende que luego el profesional ponga en práctica en su hacer?*

Entiendo que un buen programa de capacitación, por tanto, debería ayudar a los participantes a analizar sus preguntas en un contexto de diálogo y problematización dentro de la comunidad en la que aprende generando nuevo conocimiento. Algunos pasos que reconocí como necesarios han sido: *revisar los supuestos básicos de los docentes y de los mediadores sobre los que se apoyan las declaraciones y juicios, confrontarlos con los propios y compartirlos con otros como parte de una secuencia de múltiples conversaciones a modo de una espiral en la que los esquemas cambian a partir de que las conversaciones se desarrollan entre la estabilidad y el cambio.*

De este modo, y siguiendo todo lo planteado, quedó claro en mis programas que determinados modelos pedagógicos brindan a los participantes más satisfactoriamente que otros la posibilidad de comprender sucesos y problemas en el contexto de las premisas del nuevo paradigma, a propósito de posibilitarles cursos de acción, exploración y expansión de sus visiones.

Cuando se piensa en “planes de estudio”, proyectos o programas en mediación – como en cualquier organización curricular– es útil considerar los variados modelos posibles, a veces ignorados, así como preguntarse que “situaciones de aprendizaje” propone cada uno de ellos. Además, y particularmente, es importante recordar que los docentes y capacitadores en mediación, han surgido en su mayoría del mismo proceso en el que fueron capacitados por primera vez como mediadores, casi sin distancia en el tiempo con la práctica. En este sentido, se proponen grandes desafíos pedagógicos, difíciles de alcanzar pues al mismo tiempo que quieren ser mediadores se convierten en docentes en mediación, sin formación especializada. La formación de formadores en mediación ha sido insuficiente en la Argentina donde los intercambios y los espacios de revisión no han tenido aún demasiada inclusión.

En el campo de las prácticas que presentan discursos esperanzadores que proponen alentar procesos de cambio, gestión colaborativa de conflictos, transformación de cultura y paz social, sería esperable una formación que permita el encuentro con capacidades para sostener múltiples visiones y conversaciones, tolerancia para reconocer y validar la emoción y la diferencia con repertorios deónticos diversos y ampliados.

Para considerar los contextos y procesos de aprendizaje, es importante recordar el valor de preguntarse *qué tipos de saberes facilitarán la construcción de nuevos saberes, así como caracterizar el saber de los docentes en mediación*, ya que resulta complejo pensar cómo articular y complementar lógicas de saberes opuestas en un mismo saber con capacidad para profesionalizar (Greco y Vecchi, 2002; Vecchi y Greco, 2000).

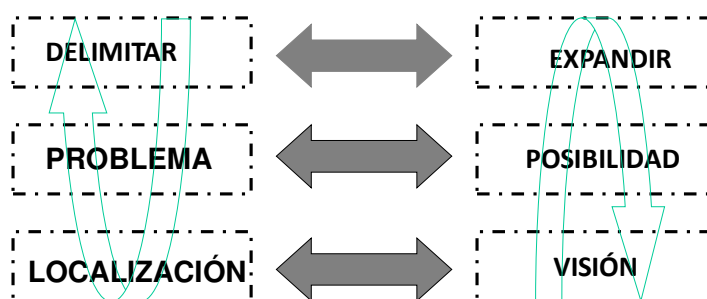
Dado que considero que el mediador es un facilitador de la conversación entre partes en disputa, tomo también el concepto de significación –una de las nociones filosóficas dominantes en la actualidad– con un objetivo teórico e instrumental que de distinta manera nos ha ayudado a considerar la necesidad de articular práctica y teoría,

persona y profesional en las comunidades de aprendizaje. El significado se da en la medida en que las personas se sitúan y sitúan a las “cosas” sociales como situaciones, eventos y acciones en su conocimiento acumulado. El significado emerge conectando una cosa a la otra, por un acto de comparación (Schutz, 1971). De ahí que una importante premisa de trabajo desde esta perspectiva es la idea de que el sentido común de una persona así como su conocimiento y experiencia acumuladas constituyen las bases primarias de la forma en que crea, entiende y responde al conflicto.

La exploración del significado, diferenciándolo de atribuirle un significado a aquello que alguien expresa, fue uno de los articuladores para este propósito. También hemos reconocido que diferentes teorías de las prácticas sociales han reafirmado lógicas excluyentes de conflictos inevitables que se concentran en aspectos predeterminados, estáticos y recurrentes (Foerster, 1994) pero no se ocupan de los determinantes de múltiples contextos que atraviesan las diversas situaciones presentes (Fried Schnitman y Fuks, 1994; Gergen, 1994). Es por esto que en los equipos docentes planteo como una pregunta guía: *¿qué conocimientos deberían incorporar los mediadores para aumentar la posibilidad de sostener prácticas dialógicas que permitan e incrementen la exploración de significados?*

Desde la perspectiva que he desarrollado, en el proceso de mediación se trabaja con el fin de generar un contexto que posibilite el cambio de la lógica determinista de las partes, promueva aperturas discursivas capaces de desbaratar la asignación de esa única consecuencia deóntica que cada involucrado tiene para el caso, y facilite la aparición de otras historias que acompañen a la narrada (Vecchi y Greco, 1998).

Diferenciando cursos y procesos



Las narrativas de las personas en conflicto presentan una peculiar organización lógica porque los individuos recortan y reconocen una única y específica secuencia de hechos, que ubica a su contrario como culpable y a sí mismos como inocentes, de modo que la única forma de acceder a la resolución del problema es el cambio en el comportamiento del otro. *Las prácticas dialógicas, en cambio, recurren al diálogo para construir futuros más promisorios que permitan proyectar, restituir y construir condiciones incluyentes. ¿Será ese el paso necesario para la construcción de la llamada “tercera cultura”, construyendo terceras versiones en las narrativas que permitan superar lógicas*

excluyentes de posiciones contrapuestas? Suelo observar una diferenciación de procesos que, a su vez, nos exige reconocer cómo pasar de un proceso a otro (ver Fig. Diferenciando cursos y procesos).

Propuestas y metodologías en prácticas dialógicas

La propuesta metodológica que suelo sostener en los equipos con los que trabajo, también implica revisar estos interrogantes con los mediadores en práctica, su eficacia y su pertinencia, así como las respuestas que habitualmente se ensayan para contestarlos. Orienta a reconocer las diferencias que pueden señalarse en la forma de crear hipótesis y de elegir los puntos de referencia que los mediadores sostienen en la construcción de sus intervenciones, así como la diferenciación de circuitos que localizan y delimitan el problema versus la capacidad de construir visiones con posibilidades que expanden sus opciones y alternativas.

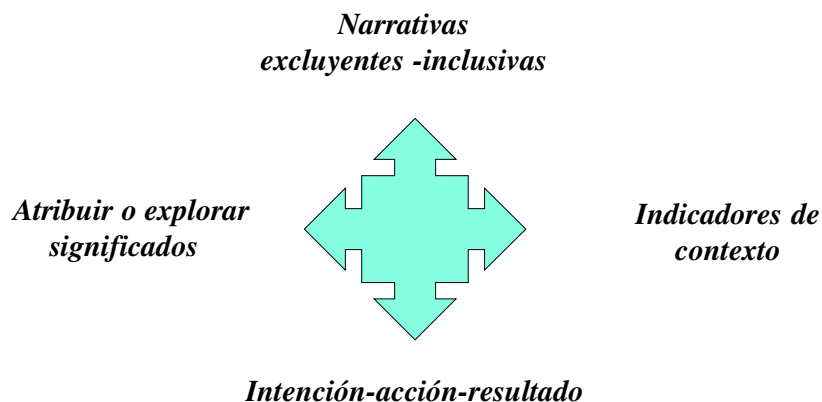
Desde hace algunos años –en espacios de investigación y de diseño de programas (escuelas judiciales JU.FE.JUS Argentina, Junta Federal de Cortes, Programas de Acceso a Justicia)– me he propuesto compartir con colegas y mediadores esta metodología en comunidades de práctica, reuniendo a los mediadores agrupados por centros de mediación con sus coordinadores y responsables en un espacio informal, incluyéndome como facilitador que organiza la tarea. En dichos espacios, conformados a modo de equipos reflexivos, se presentan videograbaciones de mediaciones autorizadas por las personas que participaron con algunos ítems a considerar. Se conversa en ronda, inicia quien participó de la mediación presentada, hablando de sí y volviéndose a ver, comenta los datos que observa, y registra en ese momento las hipótesis acerca de los datos y sus vivencias como observador de sí mismo y del proceso, luego el resto de mediadores expresan qué observan y se organizan conversaciones reflexivas. Las conversaciones que se generan en esa comunidad de mediadores habitualmente dan cuenta de aspectos tales como:

1. el reconocimiento de la acción prefigurada en el mediador por su contexto,
2. el análisis de los elementos que guiaron las intervenciones,
3. la instrumentación técnica, tratando de distinguir en contexto si lo que ocurre ante la intervención genera repercusiones que permiten cambios o alientan alguna atribución o exploración de significado,
4. y el diálogo acerca de las direcciones que se van imprimiendo y podrían imprimirse según se reformulara la intervención en algún otro sentido.

En el camino de este Diplomado coincido con algunos compañeros en la idea de que aspectos específicos de las prácticas dialógicas se orientan a reconocer el sentido de la intervención y del significado, y por supuesto lo encuentro muy relacionado con las prácticas de mediación en tanto relacionales y de acción (ver Fig. Procesos de diálogo).

Como resultado de los diálogos en comunidades he podido obtener un claro fortalecimiento de la capacidad de autoobservación de los participantes y la posibilidad de distinguir de modo más adecuado el riesgo de atribuir sus propios significados a las expresiones de los participantes en vez de explorar los significados de ellos. Esto permite distinguir la atribución de la exploración de significados según sus narrativas y, a su vez, analizar los efectos que produce su intervención en la relación entre la intención del mediador al momento de intervenir y el resultado de la misma, según la repercusión que provoca en los participantes. En general, así se instala en el mediador la conciencia o la reflexión sobre el valor, el grado de efectividad y la pertinencia de cada intervención según su repercusión. Pero mucho más que eso, este proceso de intercambio entre los distintos grupos de mediadores ha generado un clima de notable incremento de confianza, compañerismo, comodidad y reconocimiento grupal afianzando el conocimiento y la dinámica de los equipos en tareas de autoobservación y reflexión compartida. Algunos autores han catalogado a las comunidades de práctica como comunidades técnicas, otros se refieren a ellas como grupos temáticos, sociedades de aprendizaje, redes de aprendizaje o de conocimiento (Rodríguez-Mena, 2011).

Procesos de diálogo



Varias conceptualizaciones me han resultado muy fértiles todo este tiempo: el conocimiento es entendido como algo inherente al crecimiento y a la transformación de las identidades, y está localizado en las relaciones entre practicantes, su práctica, los instrumentos de su práctica, y la organización social que los incluye (Wenger, 2001). La noción de “aprendizaje situado” Jean Lave y Etienne Wenger (1991), quienes se apoyaron en una visión antropológica y sociológica del aprendizaje influenciados por las ideas de Vigotsky (Rodríguez-Mena, 2011, p. 43), y

(...) la comunidad de práctica, que constituye uno de los modelos para comprender, explicar e investigar la forma real en que las personas aprenden (...) redes de actividades y acciones interdependientes y autoorganizadas, que vinculan entre sí a personas,

significados, y quehaceres en un sistema complejo de intercambios (Rodríguez-Mena y Corral, 2007, p. 38).

La posibilidad de conjugar saber decir, saber hacer y saber hacer en contexto (Vecchi y Greco, 2000a) permite trabajar sobre el “aprendizaje en contexto” y, así, sobre la participación del aprendiz en una comunidad de práctica en un contexto cultural social y particular.

He desarrollado numerosas experiencias con estas situaciones de aprendizaje en comunidades de práctica en organizaciones y servicios de mediación, manteniendo en cada momento del análisis y su ejecución la idea de preguntarse acerca de qué saberes producen la construcción de otros saberes (Vecchi, 2012). Saber relacionarse –establecer relaciones en las interacciones con otros– resulta una habilidad muy básica en el campo de la facilitación y la gestión de los conflictos. La reconozco presente en la comunicación humana y en distintas situaciones, sin embargo no es tan obvio considerarla materia de diseño en los distintos ámbitos de intervención educativa y con mediadores en programas de capacitación continua, revisión de su práctica, evaluación y monitoreos diseñados desde prácticas dialógicas –precisamente porque destaco la importancia de establecer relaciones en los procesos de aprendizaje en capacitación y capacitación continua.

La “actividad situada” (Chaiklin y Lave, 2001) y las comunidades de práctica planteadas por Lave y Wenger (1991) siempre existieron; unas veces solo retoman comunidades pre-existentes destacando su existencia, otras veces pueden ser producto de un recorrido propuesto por un diseño de capacitación (Vecchi, 2015).

Como he planteado, en estos años de trabajo con esta modalidad con grupos de mediadores en instituciones privadas y públicas he encontrado resultados muy positivos. Deseo destacar que en estas experiencias el facilitador a cargo acompaña la generación de conversaciones con preguntas que organizan el diálogo interno y, a su vez, generan una relación de enlace particular, por ejemplo: *¿qué conexión establece cada intervención con cada uno y con el recorrido que está construyendo con el proceso, con sí mismo y con el otro en su práctica y en su comunidad?* Al respecto, tanto Brown (2000) como Rodríguez-Mena (2011) sostienen que las comunidades de práctica, como grupos de personas que –por trabajar juntos durante un largo tiempo– pueden compartir sus prácticas y sus ricas experiencias, así como elaborar sus propios mecanismos de confianza; esto les permite el libre fluir de las ideas y reconocer así la existencia de condicionantes afectivos entre sus miembros.

En mis experiencias en comunidades de práctica de mediadores, entre otras, sobre la “situación de observación”, que opera como articulador entre la “práctica de la mediación” y la “práctica de revisión de su práctica” porque permite que el mediador se vea a sí mismo como instrumento, aumentando así la capacidad de reconocer la instrumentación de su rol. Dichos espacios permiten que los mediadores ubiquen distintas variables contextuales y comunicacionales que integran la realidad de la mediación, además de favorecer el aprendizaje y desarrollar el reconocimiento de las mismas en la práctica profesional.

Coincido con Rodríguez-Mena y Corral (2007) en que toda comunidad de práctica es al mismo tiempo una comunidad de aprendizaje porque exige una continua modificación de sus acciones en coordinación grupal, con búsquedas de aprendizajes individuales y colectivos que incidirán en sus prácticas. Todo ello significa que una comunidad de aprendizaje, para la formación de competencias en contexto de comunidad de práctica, requiere que la comunidad de práctica realice acciones conscientes dirigidas a potenciar y desarrollar tanto el aprendizaje grupal como el que individualmente puedan lograr sus miembros participantes, lo cual justifica la creación de un programa de formación para estos fines (Rodríguez-Mena, 2011).

Este tipo de procedimientos, tal como lo experimento, incorpora a los participantes como investigadores de la misma situación que se proponen estudiar o transformar, como personas que pueden producir posibilidades inéditas en el diálogo, se trata de entender a las personas como sujetos-agentes proactivos que hacen uso de sus propias reflexiones para mejorar la comprensión y la acción mientras tienen lugar (Fried Schnitman y Schnitman, 2000a).

En el Programa de Asistencia Técnica y Análisis de Práctica que coordino en la Prov. de Tierra del Fuego, en un primer momento todos los participantes fueron identificados como practicantes en mediación. En una primera instancia participaron en experiencias de voluntariado, actualmente son mediadores designados en servicios institucionales de mediación judicial¹⁹ que participan de actividades comunes de prácticas observadas y análisis de sus prácticas como capacitación continua. En cada reunión con el facilitador se exploran significados y se propone el establecimiento de una relación comunicacional que priorice la construcción de la legitimación y el reconocimiento de rol y práctica, en la que puedan surgir nuevas alternativas, perspectivas y marcos de acción que faciliten nuevas coordinaciones y apropiaciones participativas.

En este enfoque, el facilitador está pensado para trabajar en micro prácticas con mediadores practicantes y en ejercicio, para abordar contenidos que podrán ser reconocidos por sujetos que rotarán alternativamente en el rol de observadores y de observados respecto del acto de mediar, y la observación deberá focalizarse en aspectos relativos a la actividad del observar. El reconocer las perspectivas en la observación, la relación entre observador y observado, los factores psicosociales e institucionales relacionados con el observar, son acciones que permiten hacer visibles aspectos que están igualmente implicados en ellos, en cada uno, en su contexto social y en su práctica. En el diálogo, las diferencias entre participantes y las propias de cada uno se revelan en el proceso de explorar la base individual y personal de las creencias y valores, y crean una perspectiva más profunda sobre las circunstancias del aprender.

¹⁹ Algunos servicios desarrollan programas relacionados con los poderes judiciales y su autoridad de aplicación son las cortes. Otros, por ejemplo los de la ciudad de Buenos Aires, tienen un sistema de mediación cuya autoridad es el Ministerio de Justicia. En mi programa en la provincia de Tierra del Fuego los mediadores son funcionarios del Poder Judicial solventados por éste y las mediaciones son gratuitas para la gente.

En la evaluación de comunidades de aprendizaje como comunidades de práctica suelo considerar, entre otras, algunas pautas ya descritas por Wenger (2001) tales como *el nivel de la participación de sus miembros, la motivación y contribución individual en su participación, la calidad de las intervenciones que propongan, el grado de interacción grupal, el reconocimiento del establecimiento de redes de comunicación, la legitimidad de participación de sus miembros* y otras que han sido planteadas como indicadores por Rodríguez Mena y Corral Ruso (2007, 2015): *gestión colectiva de la práctica de aprendizaje; negociación y producción colectivas de resultados; logros específicos de las situaciones de aprendizaje; identidad y sentido de pertenencia; y satisfacción con el desempeño de la comunidad a la que pertenece.*

En el caso de la experiencia con Tierra del Fuego que mencioné, trabajé con los mediadores en práctica como una red que construye sentidos, conocimiento y modos de hacer, desde crear espacios informales en espacios formales y afrontar tensiones en diferentes rangos; los mediadores del poder judicial de centros diferentes se reúnen en sus grupos con la facilitadora una vez al mes desde hace seis años. Los casos que se observan y analizan, en general, han sido filmados y de este modo se trabaja sobre los registros autorizados.

El equipo de mediadores y la facilitadora comparten un día de trabajo de inmersión en conversaciones para la exploración de temas, asumiendo incorporarse a *un espacio de reflexión crítica acerca de aquello que se dice que se hace, aquello que se hace, se piensa en hacer cuando se hace y se reconoce en lo que implica.*

La implicación emocional o actitudinal de los profesionales –como mediadores y facilitador del proceso de comunicación y facilitación– es otra de las cuestiones que ha merecido especial atención en esta experiencia de trabajo, por las distintas resonancias y tensiones que genera esta práctica. Entre estas destacamos las dificultades para: observarse y ser observado, reconocer emociones, tolerar simetrías con diferentes jerarquías, sorprenderse con identificaciones. Por ejemplo, cuando le preguntaban por qué un coordinador se pone a la altura de los mediadores que coordina, un coordinador daba explicaciones acerca de cómo tenía que acomodarse para poder participar de igual a igual.

El mediador participa en una relación dialógica con los protagonistas pero también desde sus propios saberes, vivencias, e historias. A ello se añade la incertidumbre que le produce salir del espacio de certeza del esquema provisto por su formación previa –en este caso como abogado–, para tomar contacto con la realidad de los sujetos y pasar de una posición de asesor jurídico a la de mediador o facilitador del diálogo o interacción del sujeto con su realidad.

Algunas de las cuestiones que identifiqué que debían ser puestas bajo observación constante, se expresaron en términos de: *tendencias a reproducir modelos socioculturales, autoritarios, sobreprotectores; establecer vínculos de dependencia emocional o instrumental; confusión entre sus tareas como asesor, planificador o diseñador de estrategias, y sus tareas como mediador, tercero facilitador de condiciones de diálogo que permitan el surgimiento de lo inesperado, lo no previsible; oscilación entre no*

direccionabilidad e intencionalidad de las acciones, o entre trabajar en función de nuestras expectativas y posibilidades, y las expectativas reales de los actores participantes.

Comentarios finales y preguntas abiertas

Considero que las prácticas dialógicas son acciones comunicativas, habilidades destinadas a coordinar acciones y fomentar la colaboración derivadas de la construcción conjunta. En la experiencia recorrida se observa permanentemente la ayuda que ofrecen estas prácticas para discriminar roles, reconocer abordajes teóricos, implicancias institucionales y juegos relacionales, según define Dora Fried Schnitman (2015).

En un diálogo en comunidad, los participantes se dirigen unos a otros y escuchan activamente con el propósito de comprender y ganar una visión más compleja y rica sobre las perspectivas, datos, investigaciones y preocupaciones de los otros y los propios; para ello se formulan preguntas y así emerge nueva información. Un buen resultado requiere la exploración de las complejidades de los temas que se consideran. En varias oportunidades hemos planteado que cuando se revisa la práctica de la mediación, surgen interrogantes comunes a otras prácticas sociales con relación a qué definir como realidad y cómo conocerla. Cabe preguntarse, entonces, *¿de qué naturaleza es la relación entre un mediador y aquello que quiere conocer?* y *¿de qué manera procede un mediador para conocerlo?*

El planteo de estos interrogantes epistemológicos y metodológicos intenta recuperar múltiples perspectivas y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones diversas, junto con las descripciones que se efectúan desde las diferentes teorías y modelos que utiliza el mediador, y más allá de ellas. *Sin duda todo esto requerirá crear condiciones para desarrollar procesos emergentes y generativos.* A través de la conversación, el mediador opera para facilitar esas condiciones, pero prescinde de su propia calificación respecto de los temas, contenidos y soluciones.

Diferentes miradas han sostenido diversas posibilidades y para una práctica responsable pensamos que la capacidad reflexiva y dialógica debe acompañar las acciones. Es importante en este punto recuperar el valor del diálogo en mediación; si éste permite pensar en algo no pensado, escuchar algo no escuchado, decir algo no dicho, será posible obtener nuevas formulaciones o producciones:

– para establecer un contexto en el que puedan considerarse nuevas perspectivas: *recontextualización;*

– para que, a partir de allí, se den situaciones que adquieran otros sentidos: *resignificación;*

– para obtener relatos diferentes: *reformulación.*

La mediación resulta entonces un encuentro comunicativo y, desde la visión narrativa, un proceso comunicacional. El diálogo adquiere de tal modo un carácter no

previsible, dado que no se puede saber de antemano en qué dirección trabajará cada mediador. Sólo la conversación que tiene lugar en el transcurso de cada mediación provee de tema, contenido, sentido al camino que se traza y por el que van a dirigirse mediador y mediados (Vecchi y Greco, 1997).

El mediador no utiliza *una* pregunta establecida para obtener *un* resultado determinado en *una* dirección prefijada, ni otras intervenciones mágicas para modificar el diálogo o generar un *impasse*. Por el contrario, un encuentro de mediación torna visibles múltiples variables que cada situación puede significar infinitamente y, en su análisis, es inevitable considerar la dependencia contextual del mediador, de los mediados y del contexto generado con el proceso. En consecuencia, la búsqueda de tales significados también se presenta al mediador como problema y, cuando reflexiona sobre su tarea, muchos son los interrogantes: *¿cómo observar?*, *¿cómo pasar de la observación a la comprensión?*, *¿cómo reconocer los significados?*, *¿cómo interpretar los significados?*, *¿cómo reconocer a qué o a quién pertenecen?*, *en el valor que le/s adjudica ¿qué tipo de descripción realiza?*, *¿qué factores intervienen para asignar valor?*, *¿qué repercusiones de la intervención reconoce?*, *¿cómo verifica su efecto?* En el ejercicio de trabajar en rondas reflexivas configurando comunidades de aprendizaje continuo, desde la revisión de prácticas que muestran y grafican las dificultades y/o situaciones que se arrastran desde la formación, confirmo, a su vez, la gran responsabilidad de instituciones y actores de la educación en el momento de diagramar situaciones de aprendizaje en sus proyectos curriculares, pues siempre se genera un efecto de tipo social porque el alumno, agente, aprendiz o profesional, en tanto destacado e importantísimo actor social, en nuestro caso tomará contacto con la conflictividad social de su región y, como dijimos, existirán experiencias en la toma de conciencia social que no pueden aprehenderse “teóricamente”. Es en ese sentido, particularmente, que este tipo de experiencia dialógica resulta insustituible e ineludible.

Una comunidad de prácticas dialógicas que realiza análisis de prácticas como capacitación continua en mediación, es una práctica de construcción de consensos en una secuencia de conversaciones sobre la construcción de sentido acerca de qué hacen, y esto requerirá una coordinación de acciones y atención a sus múltiples enlaces.

Centrándome en los desarrollos en comunicación que toman en cuenta tanto la co-evolución de las personas como sus relaciones e interacciones, destaco la idea de trama social (Fried Schnitman, 1994; Pearce, 1994) desde el proceso mismo de la mediación como así también desde el proceso de capacitar en ser mediador, retomo la pregunta respecto de *qué nos han ofrecido los diálogos de este Diplomado*. La respuesta siempre contiene la idea de un proceso de múltiples conversaciones que, a su vez, organizan nuevas conversaciones como una espiral en expansión, aumentando mis propios interrogantes, nutriéndome y redireccionándome hacia tareas que seguramente continuaré en mi grupo, extendiéndolo luego a los proyectos de la Red hacia el diseño de nuevas prácticas, programas sociales y proyectos de investigación generativos y dialógicos.

Referencias bibliográficas

- Alchourrón, C.E. y Bulygin, E. (1974). *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*. Buenos Aires: Ed. Astrea.
- Brown, J.S. (2000). Una visión distinta y prodigiosa. *Gestión*, 2, 89-94.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Foerster, H. von (1994). Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. En D. Fried Schnitman (Comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (91-113). Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Fried Schnitman, D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fried Schnitman, D. (Comp.) (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Fried Schnitman, D. (2015). Procesos generativos en el aprendizaje: complejidad, emergencia y auto-organización, En D. Fried Schnitman (Ed.). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica, Volumen 1* (17-36). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Fried Schnitman, D. y Fuks, S.I. (1994). Reflexiones de cierre: diálogos, certezas e interrogantes. En D. Fried Schnitman. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (447-453). Buenos Aires: Paidós.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000a). La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. En D. Fried Schnitman (Comp.). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (133-158). Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000b). Contextos, instrumentos y estrategias generativas. En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (Comps.). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos* (331-362). Buenos Aires: Granica.
- Fried Schnitman, D. y Vecchi, S.E. (1998). Mediación en educación ↔ educación en mediación. *Ensayos y Experiencias. Revista de Psicología en el Campo de la Educación*, 24, 64-73.
- Gergen, K.J. (1994). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós. 1996.
- Gergen, K.J. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Greco, S. y Vecchi, S. (2002). Mediación: práctica y formación. Saberes profesionalizantes. *Mediadores en red – La revista*, (1). Disponible en: <https://www.mediadoresenred.org.ar/larevista/saberesprofesionalizantes.html>
- Kelsen, H. (1960). *Teoría pura del derecho*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Pearce, W.B. (1994), Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En D. Fried Schnitman (Comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (265-283). Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Rodríguez-Mena, M. (2011). *Aprender en comunidades de práctica. Presupuestos teóricos y metodológicos para potenciar el aprendizaje en espacios sociales*. La Habana: CIPS.
- Rodríguez-Mena, M. y Corral, R. (2007). Aprender en una comunidad de práctica. El aprendizaje en la empresa. En P. Arenas y M. Monet (Edts.). *Culturas de participación en el trabajo de Cuba y los Estados Unidos* (35-47). La Habana: Editorial Acuario.
- Rodríguez-Mena García, M. y Corral Ruso, R. (2015). Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica. Volumen 1* (37-49). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ross, A. (1963). *Sobre el Derecho y la Justicia*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Tapia, M.N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Vecchi, S. (2012). Perspectivas acerca de la calidad en la formación del mediador. *Revista La Trama*, (34). Disponible en: http://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=227&ed=34
- Vecchi, S. (2015). *Resolución de conflictos y educación: consideraciones para la formación y la práctica en mediación*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- Vecchi, S. y Greco, S (1998). Mediación familiar. Neutralidad: vínculo y proceso comunicacional en derecho de familia. *Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia*, (12), 55-64.
- Vecchi, S.E. y Greco, S. (2000a). Diseño reflexivo en la práctica de la mediación. En D. Fried Schnitman (Comp.). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (235-254). Buenos Aires: Granica.
- Vecchi, S. y Greco, S. (2000). El análisis de la práctica: una práctica reflexiva en RAC. Herramienta, proceso y práctica . En *Cultura e pratica della mediazione. Atti del 3° Congresso del Foro Mondiale di Mediazione*. Roma: Firera & Liuzzo Publishing.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Diálogos de la autora (Argentina) con Gerardo Gacharná (Colombia), y Vania Curi Yazbek (Brasil)²⁰

Gerardo Gacharná: Es excelente el reconocimiento del valor del diálogo en la labor del derecho. Sin ser un conocedor del tema, asumo que el diálogo en el derecho es tradicionalmente propuesto como el común de la llamada cultura occidental. Por eso le encuentro mucho sentido a la pregunta respecto a la relación entre el mediador y aquello que quiere conocer, y el proceso para conocerlo que formulas en los procesos de capacitación. En este sentido, podemos invitar a los practicantes de la mediación a pensar que quizá el diálogo es más que un instrumento (mirada instrumentalista), también es el contexto desde el que las verdades, además de descubiertas, son construidas. En el artículo aclaras que en Argentina los procesos de mediación son obligatorios por ley, previos a un proceso judicial, regulados de alguna manera por el Estado. Te pregunto ¿de qué forma son regulados por el Estado y cómo influye esto sobre el desarrollo de un proceso de mediación como práctica dialógica (así como la propones vos en el desarrollo del artículo)?

Silvia Vecchi: Las normativas en mediación en nuestro país regulan de tal forma que –aun con cierta diferencia entre una y otra provincia– se presenta esa instancia como un proceso de facilitación directa en la comunicación de las partes, de autocomposición, neutral y confidencial, y los acuerdos en mediación tienen valor de sentencia. Tu pregunta es la que alienta la preocupación que tenemos en las universidades sobre la práctica y sobre la capacitación de los mediadores.

G.G.: Conectado con lo anterior, pienso que un posible peligro es que la mediación sea interpretada como un simple proceso de protocolo que se debe cumplir por obligación, sólo porque es la única forma en que se puede reclamar justicia a través de una demanda. Esta obligatoriedad podría conllevar a que más sujetos le den la oportunidad a la mediación, también podría implicar que más personas desestimen su importancia. ¿Qué opinas al respecto, Silvia? ¿Es algo que han encontrado los mediadores que han pasado por la comunidad de práctica? Creo que es una cuestión importante para considerar.

S.V.: Si, eso es justamente lo que encontramos en las diferencias entre mediadores y mediaciones, docentes y programas de capacitación. Así como entre responsables políticos y desarrollo de programas institucionales.

G.G.: En *La fábrica de historias*, Jerome Bruner, dedica un capítulo a las narrativas en la jurisprudencia. Es posible que conozcas el libro.

S.V.: Suelo trabajar con ese material, diferenciar las lógicas en las narrativas es parte de mi propuesta.

G.G.: Me gustaría conocerte sobre tu historia. Luego que estudiaste una licenciatura en psicología, ¿cómo fue el recorrido que te llevó a ser facilitadora en comunidades de prácticas para mediadores desde un contexto dialógico? Me encantaría saberlo.

²⁰ Intercambios sostenidos vía correo electrónico.

S.V.: Me emociona tu pregunta. Sintéticamente, estudié psicología interesada en el diálogo y los vínculos, con grandes maestros en la época brillante de la psicología en mi país, recorrí caminos de posgrado en diversas instituciones. En los años setenta el proceso militar cerró la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Busqué dialogar en espacios con preocupaciones similares que se organizaban. Entre los diversos grupos y lugares en los que trabajé y estudié encontré espacios de estudio y gente de resolución de conflictos y el movimiento ADR. A fines de los 80 Interfas fue uno de los lugares importantes en mi desarrollo en el construccionismo social. Allí propuse luego la creación del Área de Resolución de Conflictos y la coordiné con vinculación de programas con otra organización ligada a la justicia. Por coincidencias de distinto orden siempre trabajé en grupos interdisciplinarios. Conformé varios grupos en docencia y práctica con abogados. Me formé en métodos participativos y tengo un desarrollo de veinte años en este campo para organizaciones dedicadas a la mediación. En 2006 creé la Escuela de Mediación en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de carácter multidisciplinario, que se transforma en una bisagra de formación en este ámbito.

Vania Curi Yazbek: ¡Contenta de volver a encontrarnos en esta tarea! Recordé los inicios de la mediación en Buenos Aires, cuando compartimos algunas ideas sobre la mediación que iban más allá de los acuerdos = transformativa.

Comenzamos por explicar que nuestro equipo hizo una lectura conjunta del artículo y formulamos algunas observaciones y preguntas para aclarar los aspectos prácticos que se nos escaparon (cuestiones de idioma, tal vez).

Nosotras también somos capacitadoras de mediación y nos sentimos parte de la misma comunidad que cuestiona la práctica de algunos mediadores, así como la fuerza contextual –según la entiende W. Barnett Pearce– del Poder Judicial sobre un instrumento auto-compositivo como la mediación, guiada por otro paradigma. Apreciamos mucho su trabajo al cual llamamos “formación continua” del mediador.

¿El texto se centra en las dificultades de cambiar los paradigmas de los mediadores formados como abogados, o amplía las dificultades para hacer y saber hacer a los mediadores en mediadores con otras formaciones profesionales?

S.V.: Mi búsqueda se orienta a ampliar las miradas y perspectivas, aunque la experiencia presentada en este artículo está particularmente desarrollada con abogados mediadores dado que así lo determinan las leyes de algunas provincias en las que trabajo. Para mi diseño los saltos entre intención y resultado de la intervención de los mediadores o el saber decir y el saber hacer, son independientes de la profesión de base y requieren de prácticas dialógicas en cualquier caso. Podrían no ser abogados, de hecho trabajamos la misma metodología con mediadores psicólogos, trabajadores sociales y de cualquier otra disciplina de base.

V.C.Y.: En tu opinión, ¿el cambio de paradigma es la principal dificultad por la profesión de origen del mediador o por el contexto en el que trabaja? ¿Cuáles son las principales diferencias que notas en la práctica de un mediador con otro tipo de formación?

S.V.: Ambas variables presentan dificultades distintas y a veces similares. El peso de la certeza o la letra del código y la ley, en el caso de la formación del abogado, constriñen de manera particular la posibilidad de la duda, y duda y diálogo están enlazados. Otras formaciones son más permisivas, aun sin asegurar ni dar garantías acerca de qué tipo de flexibilidad permiten.

V.C.Y.: Las figuras del texto son muy interesantes, nos gustaría que las expliques.

S.V.: Seleccioné tres imágenes. Una permite pensar que las lógicas en los criterios predominantes en la cabeza de los operadores, terceros en un conflicto, suelen responder en mis recorridos investigativos hacia ideas de poder, derecho o intereses, y hemos encontrado que, desde esos criterios, cada acción construye ciertos comportamientos en la interacción más que otros. Este decurso, según sea, responde a ciertas narrativas excluyentes o inclusivas.

La segunda imagen diferencia procesos que pueden comprender cursos de acción necesarios para localizar y/o delimitar problemas, y sus diferentes recorridos con la idea de expandir y reconocer diferentes visiones para permitir sus múltiples posibilidades. La tercera imagen considera algunos elementos esenciales a tener en cuenta en la intervención en los procesos de diálogo: (1) la diferencia entre explorar y atribuir significado, (2) los indicadores de contexto, (3) las lógicas y sus narrativas, y (4) el reconocimiento de los circuitos intención-acción, resultando en la necesidad de analizar la repercusión y al otro, en aquello que alguien hace, en este caso mediador o docente entrenador.

V.C.Y.: Este diálogo que es excelente y útil en los mediadores, ¿se extiende a los maestros? ¿De qué tipo de enseñanza son estos equipos?

S.V.: Trabajo del mismo modo para la formación de formadores en mediación. En todos los equipos de enseñanza a los que pertenezco o coordino se incluyen profesores, mediadores y entrenadores de distintas especialidades.

V.C.Y.: Finalmente, nos gustaría conocer más acerca de qué sucedió en esas reuniones y sus resultados.

S.V.: La actividad se mantiene entendiéndola como capacitación continua, a diferencia de la idea de cursos tradicionales. Los resultados son de ostensible fortalecimiento de los mediadores y los equipos de trabajo, quienes dan cuenta, por ejemplo, de que entienden por qué elijen una intervención y no otra, la responsabilidad en su quehacer profesional y en elevar el ejercicio de su práctica aun resistida para otros. Y esto se extiende también a quienes podrían ser docentes y/o entrenadores.

Reflexiones de la autora sobre el Diplomado

Encontrar un espacio de trabajo con reconocimiento permanente e incremento de posibilidades novedosas fue el gran aporte del recorrido del Diplomado en toda su extensión. Los intercambios con la triada posibilitaron el establecimiento de lazos y tramas comunes que permitieron que cada uno volviera a pensarse, incluyendo al otro en su propio recorrido y no sólo como otra visión. Resultó generativo releer con los ojos, oídos y vivencias de los compañeros de ese pequeño grupo, las ideas que uno había expresado y sostenido en un comienzo. Encontrar distintas maneras y modos de instalar las mismas ideas, y recuperar las particularidades del pensamiento de otro, reforzó el encuentro con ese otro y con lo de uno mismo. Ubicar innovaciones en las relaciones en la docencia y reconocer procesos de enseñanza/aprendizaje en contextos de aprendizaje similares y distintos, recuperando metodologías dialógicas, permitió profundizar cada uno de esos ítems.

Desde mi perspectiva, compartir e intercambiar en la triada preguntas del estilo de: *¿Qué tipo de relaciones estamos construyendo?*, *¿qué nos permite construir este conocimiento?*, se volvieron acciones fortalecedoras de ideas y generadoras de nuevos proyectos entre los integrantes.

***Re-significación socio-familiar del derecho a la
educación de niños y niñas en situación de hospitalización
y tratamiento. Una propuesta de co-construcción mediante
prácticas dialógicas***

Ángela María González Salazar

Introducción

El aula hospitalaria “Checho el león” reafirma el *derecho a la educación*, uno de los derechos humanos de niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de hospitalización y tratamiento de enfermedades crónicas. Este capítulo²¹ propone un recorrido por la creación y el desarrollo de este proyecto de co-construcción de nuevas prácticas dialógicas, en el que se cruzan diálogos, narrativas, recuerdos y sueños.

Es una historia de la vida cotidiana de una familia, de la cual formo parte junto a mi hijo, uno de los personajes más significativos de su vida. Con él construyó no solamente las fortalezas para hablar de una experiencia mutua sino también la capacidad de construir un sueño con nuevas oportunidades para otras familias que, quizás, vivan y lleguen a vivir experiencias similares: el afrontamiento de una enfermedad crónica infantil.

En este texto expongo vivencias cotidianas transversalizadas por diálogos múltiples con elementos comunes que permitieron coordinar las conversaciones de manera apreciativa y generativa. Incluyo una mirada al derecho a la educación y la pedagogía hospitalaria, para observar las necesidades educativas de esta población.

Es una invitación al proceso de co-construcción mediante el diálogo que permite que estas personas den nuevos significados a la familia y a la sociedad, y que comprendan

²¹ Un agradecimiento especial a la Dra. María Hilda Sánchez Jiménez, profesora titular del Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas, por los múltiples encuentros y conversaciones sobre mi experiencia personal y familiar, y por facilitarme sus diálogos hasta co-construir esta historia que hoy se presenta como un escrito generativo en el marco de las prácticas dialógicas.

su derecho a la educación. Y en este sentido, es un esfuerzo por articular este problema social con el ejercicio de las prácticas dialógicas y también una expresión enfocada según principios axiológicos, teleológicos y ontológicos.

Para ubicar al lector en las reflexiones de este ensayo y la forma en que se llega a una propuesta dialógica, presento aspectos del contexto que son claves para su comprensión, tales como el derecho a la educación como co-construcción social en la vida cotidiana, reflexiones sobre algunas normas, los antecedentes de la creación y el desarrollo del aula hospitalaria, y mi historia con “Checho el león”.

El derecho a la educación como co-construcción social en la vida cotidiana

El origen de los derechos humanos está relacionado con la identificación de las capacidades básicas para llevar una vida humana digna, para construir el propio mundo de manera libre y con calidad; por ejemplo, las capacidades de gozar de buena salud, de estar bien alimentado, de no morir de enfermedades que se puedan prevenir o curar, de confiar en la participación del otro como agente de cambio. En este sentido, Martha Nussbaum (2005, p. 9) entiende las capacidades en sentido fáctico “como aquello que las personas pueden ser o hacer” y por lo tanto suministran las razones o justificaciones que pueden elevarse para exigir el reconocimiento moral, político y jurídico de un derecho. Este concepto de calidad de vida es una construcción social subjetiva, que varía según el contexto y la forma como cada persona, familia y sociedad construyen sus realidades, significan sus necesidades y las satisfacen a partir del cumplimiento de sus derechos.

El ejercicio del derecho a la educación es crucial porque hace posibles otros derechos relacionados con la salud, la libertad, el desarrollo de la personalidad, tener un futuro con oportunidades de trabajo y de mejoramiento de las condiciones de vida humana y social. La educación permite mayores claridades de participación social, la co-construcción de prácticas dialógicas enriquecidas en la relación con otras personas, para transformar las relaciones familiares, las relaciones con otros sistemas socioculturales del desarrollo humano como la escuela y la comunidad, en el marco de la creación de contextos más democráticos, creativos y propositivos.

En este sentido, la educación es la vía de la socialización. Y permite a las personas ser agentes sociales, propiciando el desarrollo individual y social, y por eso es un derecho irrenunciable. Históricamente, la función educativa está relacionada con las funciones de las familias, y se extiende a las relaciones con personas que forman parte de otros grupos sociales cercanos y de las comunidades. El proceso educativo ocurre en relaciones no sistemáticas en la vida cotidiana.

Contexto normativo y pedagogía hospitalaria ¿otras formas de diálogo?

Dada la diversidad de las personas, las familias y las comunidades, es preciso considerar que somos iguales en derechos y que las diferencias de género, generación, raza, etnia, identidad, requieren abordarse mediante un enfoque diferencial que reconozca las capacidades propias de las poblaciones. Según el principio de equidad, se espera una articulación a las normas que rigen la convivencia social. La perspectiva de derechos remite a poblaciones vulnerables y vulneradas como niños, niñas y adolescentes en situación de salud disminuida a ser hospitalizados o a recibir tratamientos médicos y asistencia – incluyendo a sus familias–, como cumplimiento del principio de equidad. Y, según este principio, deben ser reconocidos como sujetos con barreras de aprendizaje, con necesidades educativas derivadas de los aspectos que afectan su calidad de vida y su desarrollo integral (físico, psicológico, sociofamiliar, económico, cultural, político y ambiental). Es también un paso a su reconocimiento como sujetos de derechos, entre los cuales, el derecho a la educación es crucial porque compromete su futuro.

La creación de cualquier norma suscita diálogos sobre los contextos de las situaciones de las realidades sociales y sobre la posibilidad de aplicación real de las normas traducidas en acciones efectivas con la población. En este sentido, se provocan diálogos, por ejemplo, sobre la Declaración Universal de los Derechos del Niño (ONU, 1959). En el texto de la Declaración es explícito el derecho a una educación y a cuidados especiales para el niño con disminuciones físicas o mentales. Un niño que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su condición²².

Entre los “Objetivos del Desarrollo del Milenio”²³, se mencionan las intenciones de lograr una enseñanza primaria universal, de tal manera que, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo deben poder terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. Un derecho de todos los seres humanos es el derecho a la educación, en especial la educación escolarizada que es en la que las personas construyen un conocimiento que les permite vivir y convivir en sociedad.

²² El artículo 7 de la Declaración Universal de los Derechos del Niño dice: el niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe de ser el principio gestor de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

²³ En la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas celebrada en Nueva York en el año 2000, los jefes de estado y de gobierno del mundo firmaron la Declaración del Milenio en la que asumieron compromisos en materia de paz y seguridad, derechos humanos, protección del entorno y atención especial a la pobreza. Con base en esa Declaración se concertaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM); el segundo de los ocho objetivos se refiere a lograr la enseñanza primaria universal. Tomado de la internet, el 13 de febrero de 2013, <http://www.pnud.org.co>

En Colombia se habla de la necesidad de crear las aulas hospitalarias en los centros de salud para desarrollar procesos de pedagogía hospitalaria, que se ocupa de los aspectos cognitivos y también de lo afectivo, emocional, socio familiar y ambiental de modo integral. Un paso inicial en este proceso es reconocer las necesidades educativas de niños, niñas y adolescentes y sus familias en situación de hospitalización (generales y particulares). Las familias, al experimentar la situación de enfermedad de uno de sus integrantes, también viven un proceso de hospitalización en el que deben reacomodar sus formas de vida y sus dinámicas relacionales.

Cada proceso que ocurre en el aula hospitalaria es un proceso de aprendizaje para todos los actores incluidos. Cada familia y su hijo o hija en situación de hospitalización o tratamiento, el personal de salud, el personal del centro educativo (docentes y estudiantes) están en una situación de vida totalmente nueva, bajo situaciones detonantes de altos niveles de estrés y de tensión socio familiar, en las que suelen aflorar sentimientos de dolor, angustia, rabia y miedo, por las experiencias relacionadas con el comienzo de un proceso de elaboración de duelos.

Ante una situación tan compleja, es preciso que el proceso de acompañamiento y afrontamiento educativo promueva el desarrollo de capacidades y se base en el trabajo sobre las potencialidades, los recursos y las oportunidades de las personas y las familias, sin desconocer las dificultades individuales, familiares, comunitarias y sociales implícitas en toda situación de salud disminuida. En este sentido, Fried Schnitman plantea que

El afrontamiento es una de las formas de coordinación social que requiere disposición de las personas a trabajar con otros. Implica que las personas puedan vincularse entre sí, escuchar lo que cada uno puede aportar, clarificar contextos y propósitos, poner el foco en los temas a resolver, expresarlos de manera adecuada y construir posibilidades que promuevan recursos para acciones específicas (Fried Schnitman, 2013, p. 156).

Este es uno de los objetivos del aula hospitalaria, articulado al trabajo para desarrollar las capacidades y los recursos personales en interacciones creativas, con el ánimo de que las personas puedan mejorar sus condiciones y su calidad de vida. En la pedagogía hospitalaria se tiene en cuenta la participación de actores como las familias en la recuperación del rol de estudiante del niño, la niña o el adolescente que atraviesa una situación de salud disminuida. El trabajo de las familias y la fuerza de sus vínculos son irremplazables en la potenciación de las capacidades de acompañamiento, cuidado, contención y agencia de cambio.

Contrario a estos planteamientos propositivos desde los diálogos generativos, se reflejan acciones institucionales que desarticulan los diálogos y dificultan unir esfuerzos para una atención más integral y menos conflictiva. Según una revisión estadística realizada por la Mesa Interinstitucional por el Derecho a la Educación de niños, niñas y jóvenes en

situación de hospitalización o tratamiento (MIDE)²⁴, de la población escolar hospitalizada entre 2009 y 2010 –aproximadamente 2200 niños, niñas y jóvenes en cada uno de estos años– más de 400 pacientes (entre niños, niñas y jóvenes con esta problemática) ya no se encontraban registrados en la Secretaría de Educación. Es decir, no se encontraban matriculados en una institución educativa. Las instituciones pocas veces articulan sus acciones: los centros educativos se desentienden del proceso de salud del estudiante, los centros de atención en salud desconocen el rol de estudiantes de sus pacientes pediátricos y las familias, por la preocupación inherente a la situación de enfermedad y por las demandas que esto acarrea, relegan a un segundo plano los procesos educativos porque están preocupados por la salud física y psicológica de su hijo o su hija. Por eso, es necesario que se conecten entre sí, que puedan dialogar y que diseñen estrategias para responder de manera integral y con calidad a la educación de esta población vulnerable y vulnerada frente a este derecho.

2002-2009: conversaciones desde el aula hospitalaria “Checho el León”²⁵

Las historias de pedagogía hospitalaria en Colombia son innumerables, se han dado en múltiples espacios y tiempos, y han sido construidas por personas de diferentes contextos. Por esto, estas historias tienen el colorido de un mundo diverso y polifónico, conectado con situaciones de enfermedad, hospitalización o tratamiento. Ante todo, tienen un trasfondo relacional que les da un sentido único como personas, familias y comunidades. Son capaces de operar un cambio en la vida de las personas que comienzan a ser parte de esta comunidad y a reflexionar sobre la educación como un derecho para todos y para todas. Pues bien, ésta es la historia de una experiencia que se hizo visible a través de un León que voló en una estrella fugaz para presentar la pedagogía hospitalaria como una ruta para soñar, crear y amar, de modo que se compagina con la educación y la salud, es decir, con la vida.

Para contar esta parte de la historia retomo mis voces en diferentes momentos y con ellas dispongo el espacio para nuevos diálogos que permitan conectar esta experiencia de vida con los sentidos y significados que cada lector pueda añadir.

Para comenzar, debo contar lo que permitió encontrar un oasis en medio del desierto que provoca la enfermedad, como diría Paulo Freire. Esta historia, recreada en el tiempo en

²⁴ MIDE se constituye en un ejemplo de movilización social a nivel nacional y regional. Busca hacer visible la problemática social que emerge en las realidades que viven niños, niñas y jóvenes en situación de salud disminuida cuando son hospitalizados o están en tratamientos médicos ambulatorios o domiciliarios por períodos de tiempo variables. Esta problemática representa una interrupción y modificación en su curso de vida y el de sus familias, genera tensiones y crisis en las dinámicas relacionales y crea un factor de riesgo para el desarrollo de los procesos de educación y socialización. Tomado de la internet el 13 de febrero de 2013 <http://midepedagogiahospitalariaencaldas.blogspot.com>

²⁵ Este proyecto inició en el año 2003 en el Hospital Infantil Universitario de la Cruz Roja Colombiana, seccional Caldas, a cargo de la autora del presente artículo como pedagoga hospitalaria, quien creó las bases del Aula Hospitalaria de Checho el León. Desde ese año se diseñó una apuesta de trabajo en red que plantea como prioritario el dialogo alrededor del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de hospitalización y tratamiento (González, 2008).

el que descubro mis múltiples voces, la cuento a partir de una situación límite como fue la enfermedad de mi hijo Sergio de apenas dos años y medio y el inédito viable que surgió a partir de dar significado a su fallecimiento, resignificando nuestras experiencias de vida en las que un león enseñó a una mamá que todos los días son para aprender y que el aula está en el corazón y en la mente pero, sobre todo, que nunca se deja de ser niño, siempre y cuando no se pierda la capacidad de asombro, de creatividad, de imaginación. La capacidad de soñar y hacer que los sueños se vuelvan realidad (2014).

Afrontar la enfermedad, la hospitalización, el tratamiento de mi hijo mayor, fue un sumergirme en un mundo desconocido pero habitado por muchos otros seres humanos que me permitieron construir un significado alentador ante una realidad contenida en el ciclo de la vida, que emerge alterando los ritmos cotidianos. Desde allí surgieron muchas inquietudes en torno a las necesidades de educación, pensando en mi hijo, en su hermano menor, en su papá, en el resto de la familia, sus profesoras de jardín, y en mí.

Por eso y por muchas cosas que son difíciles de expresar con las palabras, cuando el psicólogo Juan Carlos Salazar me presentó el Programa Hospital Amigo y me planteó la propuesta de presentar el proyecto para desarrollar el Aula Hospitalaria, encargada del accionar académico y encuadre educativo de los pacientes hospitalizados, encontré una ruta hacia la transmutación de ese amor de una madre hacia un hijo y, desde ese entonces, ese amor se traduce en todo lo que hace Checho el León (2008).

Estas situaciones marcaron un antes y un después en las historias de vida y permitieron crear una propuesta de acompañamiento pedagógico a los escolares hospitalizados en el Hospital Infantil Universitario de la Cruz Roja.

La historia contada como docente hospitalaria

Esta historia comenzó en octubre de 2003, cuando presenté el Programa de apoyo pedagógico a los niños, niñas y adolescentes hospitalizados (González, 2007), en el Hospital Infantil Universitario de la Cruz Roja Seccional Caldas en Manizales, que se integró al programa Hospital Amigo con acciones de acompañamiento familiar y grupal, denominados en su momento como: Palabras que acompañan, Doctor y doctora felices, Terapia asistida con perros y Musicoterapia.

En esa fecha, nació el Aula hospital de Checho el león... a través de un cuento inspirado en el imaginario infantil de mi hijo, quien jugaba a ser el león mientras enfrentaba la enfermedad, Este personaje me permitió llegar a cada niño y a cada niña hospitalizados.

Este cuento era narrado y se entregaba a cada niño, mediante un volante, buscando que las voces infantiles continuaran la historia desde su propia narrativa, incluyendo de

manera libre aspectos de su realidad y de su imaginación. De esta forma a cada familia le llegaba no sólo la historia de su hijo sino también las historias de otros niños y niñas²⁶.



Había una vez... Un león llamado Checho. Y este león, un día, soñó con viajar por el universo para conocer muchos amigos con quienes jugar y aprender. Así que su hada de los deseos le dio una estrella fugaz para que viajara.

Checho conoció a muchos seres de diferentes planetas. En el planeta de las preguntas y las respuestas jugó al escondite; en el planeta de Roro, un ser gallicaballo, aprendió a fabricar hermosos artefactos; luego, fue a visitar a sus amiguitos Tito y Pilly que no podían estudiar en la escuela porque estaban hospitalizados y pasaban los días muy tristes y aburridos. Entonces, decidió llevarles el aula al hospital.

Partiendo del encuentro personalizado con cada niño, niña o adolescente, pude identificar las necesidades, capacidades y expectativas de cada uno. De esta manera, se formularon las propuestas de acompañamiento involucrando procesos de adaptación e interiorización de nuevos elementos. Estos procesos pueden ser similares en algunos aspectos con los de la escuela, a través de pedagogías activas, personalizadas y flexibles. Cada historia se conectó con otras y juntas construyeron nuevas historias, y el león empezó a ser una puerta a nuevos diálogos con los participantes del aula hospitalaria, en los que se cruzaron las voces de la pedagoga hospitalaria y sus estudiantes hospitalizados y se crearon nuevas acciones: hacer manillas, modelar plastilina, diseñar tarjetas, escribir cuentos, hacer un libro, celebrar el día de los niños y las niñas, construir portarretratos, escribir cartas a los amigos, cortar, pegar, colorear... descubrir la geografía, las ciencias sociales, las matemáticas, el español, el inglés y otros idiomas en un juego espontáneo entre sueños y

²⁶ El texto es recreado por la autora en diferentes escenarios académicos como esencia e identidad personal frente al ejercicio de la pedagogía hospitalaria tal y como aparece en una de sus ponencias: http://cphcol.innovaipltda.com/sites/default/files/u1/ponencia_angela_gonzalez.pdf

recuerdos que se mezclan para construir un presente mejor, un estar de buen ánimo, un compartir y recrear el mundo, un disfrutar del derecho a la vida, la salud y la educación.

Pensar que la propuesta iniciada en el año 2003 con el Aula de Checho el león, se constituía en una apuesta desde la pedagogía hospitalaria, permitió que mis experiencias viajaran por la internet y se unieran a otras experiencias similares en países como: Chile, Argentina, España, México, Perú, Venezuela, entre otros. Checho el león me enlazó con los niños(as) en el hospital y sus familias, también, me permitió conocer profesionales y expertos en pedagogía hospitalaria e incluso compartir experiencias con profesionales de las áreas de salud y educación. Esto me llevó a reflexionar acerca de que las formas de enunciar el mundo varían y cobran distintos significados de acuerdo a las características complejas de cada contexto en el que viven los niños, las niñas y sus familias. La identificación de los contextos interactivos ayuda a focalizar la forma en que las personas y sus familias se ubican como protagonistas del evento relacional, los momentos y los temas centrales de un fragmento de su vida cotidiana (Sánchez, 2013, 2016).

Nuevas creaciones dialógicas y nuevos contextos creativos

En el año 2007 por primera vez encontré con quien conversar sobre pedagogía hospitalaria en Colombia, en oportunidad de un encuentro realizado en Bogotá, y fue con profesionales de la Fundación Universitaria Monserrate y del Instituto Cancerológico.

En el año 2008, emergen dos pasos claves. El primero, fue el Primer Simposio de Experiencias sobre Pedagogía Hospitalaria en Colombia, un espacio creado por algunos profesionales del Hospital Infantil Universitario de la Cruz Roja Colombiana, Seccional Caldas. En dicho simposio se mostraron las siguientes experiencias:

1. El programa Hospital Amigo de Manizales, cuyo objetivo fue reducir el impacto psicológico, afectivo y social que genera una hospitalización en los pacientes y brindarles una atención integral, en consideración de la propuesta de inclusión educativa, promovida por la Secretaría de Educación Municipal.

2. Experiencias de las aulas hospitalarias de los hospitales San Vicente de Paul y del Pablo Tobón Uribe de Medellín.

3. La experiencia de la Fundación Universitaria Monserrate.

El segundo paso fue contactar con la Red Latinoamericana y del Caribe por el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes hospitalizados o en condición de enfermedad y tratamiento, una organización sin fines de lucro que busca la promoción y el desarrollo de la pedagogía hospitalaria en América Latina y El Caribe. La Red es un medio para generar un espacio de discusión acerca de la realidad nacional e internacional en este tema. A través del debate, el diálogo y la crítica, indaga sobre estrategias y métodos eficaces para hacer de la pedagogía hospitalaria un recurso válido para los niños, niñas y jóvenes en situación de enfermedad. Busca dar vida al hacer vida, el derecho a la educación

de quienes integran esta población, con el fin de movilizar a la sociedad civil y a los actores gubernamentales, garantizar la movilidad social y, por ende, generar una mejor calidad de vida.

Desde su creación, el 24 de agosto de 2007, es presidida por Sylvia Riquelme Acuña. La Red se conformó en Santiago de Chile en dependencias de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. En torno a esta Red se unieron un grupo de personas naturales y jurídicas, quienes asumieron el compromiso de promover y velar por el acceso al legítimo derecho a la educación y, por lo tanto, a un desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes que presenten patologías o condiciones médico-funcionales que requieran que permanezcan internados en centros especializados u otros lugares que determine el médico tratante, o que estén en situación de enfermedad y en tratamiento médico ambulatorio.

Entre tanto, la historia de Checho el león se siguió movilizando en Manizales por las rutas de la pedagogía hospitalaria. En 2010, se da vida a la Mesa Interinstitucional por el Derecho a la Educación de niños/as y jóvenes en situación de hospitalización o tratamiento, a partir de la necesidad de generar una alianza entre los sectores salud, educación y familia, con el fin de cuidar que todo niño, niña o adolescente hospitalizado o en tratamiento en el territorio caldense, pueda acceder a procesos de educación formal, acorde a las políticas de inclusión educativa a nivel nacional y las leyes que protegen los derechos de esta población²⁷. Los diálogos empezaron a motivar acciones interinstitucionales que continúan hasta el presente. Para el efecto, se ha contado con las secretarías de educación municipal y departamental, que tienen en sus programas de inclusión un espacio para la pedagogía hospitalaria. Y poco a poco se han vinculado nuevas instituciones.

En el mismo año, como docente del Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas, desarrollé unas reflexiones sobre la pedagogía hospitalaria y su relación con la familia. Desde esas reflexiones elaboré una ponencia que fue presentada en el Segundo Encuentro Nacional de Docentes Hospitalarios²⁸. Igualmente, como docente, tuve la oportunidad de conformar –junto a una colega y estudiantes universitarios de pregrado– el semillero de investigación y proyección, llamado Educación, Familia y Salud (EDUFASA), que enfatiza la línea de trabajo centrada en la pedagogía hospitalaria. Este semillero fue conformado por estudiantes que soñaban con enriquecer sus conocimientos y sus habilidades investigativas en el campo de familia y salud, implementando los diálogos generativos para la construcción de conocimiento e intervención en esta área del saber social. También dirigí un proceso de investigación cualitativa denominado “Un grito por el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en situación de hospitalización o tratamiento” (Gómez y Márquez, 2012) que recogió nuevas inquietudes desde las voces de las familias. Éstas, a su vez, configuran la pregunta ¿qué resignificaciones emergen en las relaciones familiares durante el afrontamiento de la enfermedad crónica infantil y hacia

²⁷ Se puede encontrar información al respecto en <http://midepedagogiahospitalariaencaldas.blogspot.com/>

²⁸ Este evento fue organizado por la Fundación Telefónica Colombia en Bogotá del 28 al 30 de septiembre de 2010. En él se brindó un abordaje de la pedagogía hospitalaria, enfatizando el papel de la familia y la necesidad de tenerlas en cuenta como participantes activos en estos procesos pedagógicos.

dónde se direcciona dicha resignificación? Esta pregunta formó parte del proyecto de investigación que presenté en la Maestría en Intervención en Relaciones Familiares en la Universidad de Caldas (González, 2016).

La participación en el Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas permitió compartir este recorrido hacia una apuesta latinoamericana de pedagogía hospitalaria relacional con base en el construccionismo social, con una comunidad multidisciplinaria.

En 2011, la Universidad de Caldas me brindó la oportunidad de participar en calidad de docente en el surgimiento de la Red Nacional de Pedagogía Hospitalaria, promovida por la Fundación Universitaria Monserrate, donde participan otras universidades del país y allí se gesta un proyecto de país que busca reconocer, fortalecer y conectar las historias de pedagogía hospitalaria en Colombia.

Las experiencias detalladas me dieron la oportunidad de incluir la asignatura Pedagogía Hospitalaria en los programas en Educación Especial y en la Licenciatura en Preescolar de la Universidad de Manizales. Esta fue otra forma de multiplicar las voces que hablaran de pedagogía hospitalaria, para lo cual el programa de la materia entregó algunos elementos claves al servicio de nuevos profesionales de la educación.

Todo esto da cuenta de un recorrido que tuvo lugar en un marco de diálogos permanentes que permitieran re-significar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación de hospitalización o tratamiento.

El dialogo como fuente de comprensión de las realidades

La consecución de la comprensión no es, pues, el resultado de mi deliberación personal, sino de la acción coordinada (Gergen, 1996, p. 328).

Los encuentros dialógicos se fueron dando como puntadas de un tejido anudado, vinculante, entre personas que compartían un lenguaje y que se situaban en realidades particulares, heterogéneas, en diferentes espacios y en distintos lugares sociales. Hubo encuentros presenciales y virtuales, correos electrónicos, video-conferencias y chats. Desde el año 2003 al año 2009, se desarrollaron diálogos sobre el tema de los derechos de niños, niñas y adolescentes en situación de hospitalización o tratamiento, con las siguientes instituciones: Redlaceh, Fundación Telefónica Aulas hospitalarias, Fundación Universitaria Monserrate, Hospital Pablo Tobón Uribe, Hospital San Vicente de Paul, Instituto Cancerológico, y con personas con extensa experiencia en pedagogía hospitalaria, como Nubia Barrera, Lina Flores, Lilianita Moreno, Melania Ottaviano, entre otros. Igualmente, el encuentro con los niños, las niñas y sus familias, y con el personal de salud afianzó la cercanía y el reconocimiento del aula hospitalaria como un espacio de aprendizaje, de vida y de salud.

Algunas reflexiones que puse en dialogo con los profesionales, las familias y los niños, niñas y adolescentes, fueron las siguientes:

- Entre hombres y mujeres de batas blancas, entre niños y niñas de diferentes colores, con historias variadas... entre chuzones, medicamentos y exámenes siempre quedó un espacio para jugar, soñar, reír y compartir.
- Esto me hace pensar que lo que sucede muchas veces es que hemos heredado una conceptualización del diálogo como algo verbal. Para abrir posibilidades, tendríamos que pensar en formas que van más allá de lo verbal. Por ejemplo, las películas, el internet y otras maneras visuales de comunicarnos.
- Es el aula de los grandes maestros o de maestros chicos y chicas que enseñan cosas grandes: lecciones de vida. Hasta ahora, puedo acordarme de sus nombres al ver las fotos, de sus historias y de las anécdotas, pero me han enseñado a ver más allá, cualquiera sea la enfermedad o la limitación física (...) Ellos viven el aula cada vez que abren el computador y, como por arte de magia, empiezan a convocar a google para ir tras su juego favorito. Otros más osados se comunican a través de su correo electrónico y hasta chatean. Otros solo quieren aprender de la herramienta de texto, traducir el párrafo de un libro que está en inglés (...), visitas durante febrero, 73 niños y niñas beneficiados/as, 4 unidades que participaban diariamente y dos profes muy contentas de dinamizar el aula cada día, de intercalar comunicaciones virtuales con manualidades, tareas, ejercicios... en fin... muchas cosas para contar.

En estos diálogos se encuentran enunciados dotados de sentido que surgen de las relaciones y las interacciones que se dan y se construyen específicamente en el contexto hospitalario. Algunos diálogos quedaron escritos en los diarios de trabajo, durante la experiencia como pedagoga hospitalaria: entre madre e hijo, madres, padres y otros familiares; entre profesionales, profesionales y familiares, niños y niñas que comparten una habitación hospitalaria, una sala de espera pre-quirúrgica, un pasillo, un salón de visitas, una cafetería, una sala de rayos X, la unidad de cuidados intensivos o un laboratorio. También se encuentran los diálogos entre aquellas redes que están fuera del mundo hospitalario: la casa, la escuela, el trabajo, entre hermanos, amigos, compañeros o profesores, entre muchos otros²⁹. Estos diálogos no siempre permiten conectar la experiencia de hospitalización o de tratamiento de los pacientes con su derecho a la educación. Sin embargo, sí pueden generar otros diálogos reflexivos que permitan a las personas *ser otros para otros* y sentir que *no soy sólo yo en el mundo*, con lo que se da un proceso de aprendizaje que permite co-crear acciones de manera generativa.

A partir de la concepción bajtiniana del yo y el otro, que empieza por la simple cuestión: “nosotros nunca nos vemos a nosotros mismos como un todo; el otro es necesario para lograr, aunque sea provisionalmente, la percepción del yo, que el individuo puede alcanzar solo con respecto a sí mismo” (Todorov, 2013, p. 95). De alguna manera, esto se conecta con la experiencia que comparten las familias durante los procesos de enfrentarse a la enfermedad, en los que alcanzan a ver a otros que pasan por situaciones similares y esto les permite re-significar su forma de ver el mundo y de relacionarse. Según Sánchez (2016), se puede entender que la resignificación implica una redefinición que incluye un nuevo

²⁹ Bajtín no limita la noción de destinatario solo a los hablantes en la situación inmediata del habla, por el contrario, la voz o las voces a las que se dirige un enunciado pueden ser temporales, espaciales y socialmente distantes (Wertsch, 1991).

significado, nuevos patrones de interacción, nuevos contextos relacionales; es decir, aparecen unas nuevas coordinaciones sociolingüísticas porque hay nuevos contenidos de lo que se dice, nuevo sentido de lo que se dice y, por ende, un nuevo sentido en los diálogos y las conversaciones. En otras palabras, cuando cambia el contexto, el contenido cambia de significado.

J. García, basado en planteamientos de Bajtín sobre identidad y alteridad afirma que

(...) yo me conozco y llego a ser yo mismo solo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por la relación con la otra conciencia (García, 2006, p. 47).

Algunas veces, a partir de los imaginarios instituidos en el mundo de la medicina y los conceptos de salud-enfermedad, se realizan miradas enfocadas en el déficit y lo patológico. Esto impide co-construir conocimientos compartidos acerca de la salud y la enfermedad, de los significados de vida y de muerte, ya que se establecen relaciones de poder: por un lado, el personal de salud y, por el otro, los pacientes y sus familias. Pareciera como si se crearan agendas ocultas, lenguajes que no se acercan a ser conversaciones, y menos aun, conversaciones colaborativas. Tal es el caso de las rondas o seguimientos del personal médico a los pacientes hospitalizados. En estas rondas, se pide al acompañante o cuidador del paciente, niño o niña, que se retire de la habitación, hablan de la situación del paciente delante de éste y muchas veces no tienen en cuenta lo que sus dictámenes y diagnósticos provocan en quienes escuchan y observan alrededor. En palabras de un niño hospitalizado:

Los doctores vienen hasta mi habitación y hacen como si yo no estuviera escuchando lo que hablan entre ellos acerca de mí y de mi tratamiento. Me asusté mucho cuando hablaron de *destrosa*³⁰... pensé que me destrozarían por dentro, pero luego me explicaron que era un líquido donde inyectarían el medicamento por vía intravenosa.

Todo lo anterior invita a comprender las voces de los actores y a encontrar estrategias que permitan que esas voces múltiples conversen entre sí, de manera colaborativa. El significado está siempre en la vida grupal, como lo dice Bajtín, por lo tanto, el proceso de resignificación también debe construirse grupalmente.

En vez de restringir la definición de diálogo de alguna manera, simplemente me gustaría definir el diálogo como una conversación (...) Entonces si tomamos esta postura debemos preguntarnos qué clase de diálogos o conversaciones debemos tener para llegar a una meta especial (Gergen, 2008, p. 2).

El diálogo que se propone tiene en cuenta algunas consideraciones de Gergen. Por un lado, tener mucho cuidado acerca del tipo de diálogo, dadas algunas condiciones específicas del contexto hospitalario y de salud que generalmente maneja un lenguaje especializado que dista del tipo de lenguaje común y cotidiano de las familias, los niños y niñas, y los docentes de los centros educativos. Y por el otro, estar abiertos a las posibilidades de los diferentes diálogos que pudieran establecerse. Es decir que, se debe

³⁰ La *dextrosa* es una forma de glucosa que se emplea en forma de solución para mantener las venas canalizadas, permeables, y también como fuente de energía para el organismo.

atender tanto a la especialización como a la posibilidad de compartir experiencias. Esta situación también nos invita a comparar y analizar las diferentes maneras de dialogar porque, tal vez, algunas de las habilidades que usamos en una micro-situación pueden llegar a ser trasladadas a otras situaciones.

Las prácticas dialógicas en el camino por el derecho a la educación en contexto de niños, niñas y jóvenes en situación de hospitalización o tratamiento

El encuentro con autores como Bajtín, Gergen y Fried Schnitman, y el diálogo con el construccionismo social, han despertado una gran esperanza en el trabajo que se viene adelantando en la ciudad de Manizales (Caldas, Colombia), en torno al derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en situación de hospitalización o tratamiento. Esta esperanza se fundamenta en la capacidad que tenemos las personas de co-construir nuestras realidades en el lenguaje: “Los seres humanos son, entre muchas otras cosas, seres lingüísticos que viven en el lenguaje y se construyen en él” (Echeverría, 2002, p. 36).

Considerar que este proceso de co-construcción de realidades tiene la vitalidad y el dinamismo que le dan las diferentes voces que iluminan el escenario y los contextos creados con esta población infantil y joven, es importante para comprender que la resignificación sociofamiliar de este derecho requiere que dichas voces entren en diálogo y puedan responder colaborativamente en cada uno de sus respectivos contextos, debido a las situaciones particulares que vive cada familia y cada niño, niña o joven.

A manera de conclusión

Se habla de voces cuando se elabora el concepto de diálogo, de modo que este concepto puede originar también el concepto de autoría múltiple, en los textos escritos y orales que se producen con el diálogo. A continuación se presentan los niveles relacionales que debe tener presente el proyecto de “resignificación sociofamiliar del derecho a la educación de niños/niñas en situación de hospitalización y tratamiento”, para lo cual se tuvieron en cuenta tres niveles considerando los actores involucrados y sus voces.

Nivel Micro: niños/as y jóvenes en situación de hospitalización o tratamiento y sus familias.

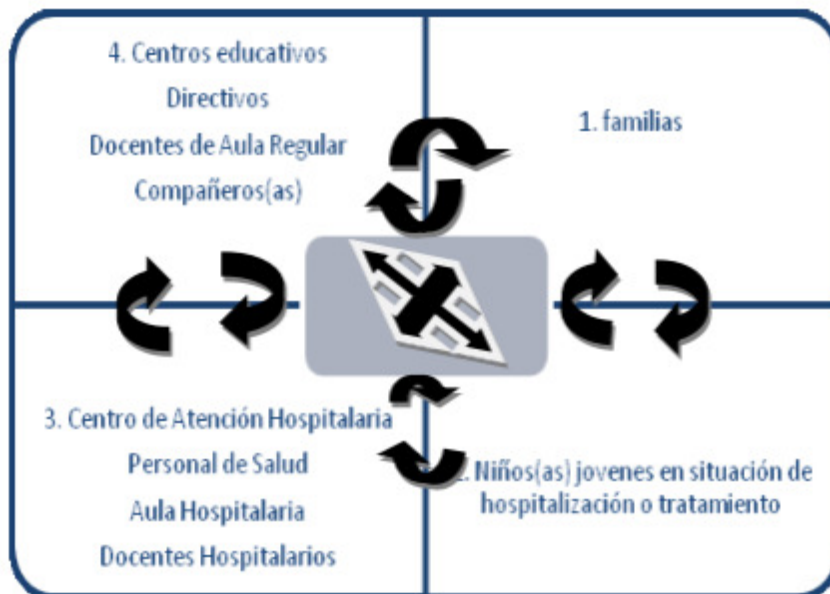
Nivel Meso: centros educativos (comunidad educativa conformada por directivos, docentes, estudiantes, padres, madres y acudientes), centros o instituciones prestadoras de servicios de salud IPS (personal de la salud), familias de niños/as y jóvenes en situación de hospitalización o tratamiento.

Nivel Macro: Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de la Protección Social, redes nacionales e Internacionales relacionadas con el derecho a la educación.

Hay que diferenciar las agendas dialógicas que han emergido entre los actores de la experiencia que al respecto se viene desarrollando en la Mesa interinstitucional por el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en situación de hospitalización y tratamiento. Así mismo, hay que evidenciar la importancia de escuchar las voces de los niños, las niñas, los jóvenes y sus familias, como una forma de incorporar otros recursos, capacidades y estrategias que se suman como alternativas no convencionales hacia el logro de los objetivos propuestos en la mesa. En este sentido, Gergen afirma que

(...) a medida que los interlocutores entran en nuevas relaciones e intentan crear una inteligibilidad juntos, se apoyarán en las prácticas anteriores que dan sentido (...) Entramos en cada relación como polivocales: cargamos con nosotros numerosas voces que hemos apropiado del pasado (Gergen, 2007, p.220).

La siguiente gráfica presenta una propuesta de ruta metodológica para implementar la red de redes primarias de prácticas dialógicas en pedagogía hospitalaria:



En esta gráfica se encuentran los actores con quienes hemos de co-construir el juego conversacional, haciendo que cada quien se escuche al conversar con el otro y, a la vez, escuche la voz de los demás desde una actitud apreciativa, propositiva y bajo la premisa del objetivo común previamente concertado. De esta manera, podemos contar con la presencia de múltiples lenguajes sociales, asociados a los contextos y a los actores que dialogan entre sí en torno a la situación de hospitalización y tratamiento de niños(as) y jóvenes y que pueden generar alternativas innovadoras a partir del reconocimiento de sus recursos y valores.

Las familias, como redes de apoyo y contención emocional, afectiva y económica de los niños, niñas y jóvenes en situación de hospitalización o tratamiento, son las primeras convocadas a diálogos abiertos que les permitan expresar sus sentimientos, emociones,

inquietudes y expectativas frente a la situación que afrontan, sin rotularlas como sistemas en crisis que deben ser tratados.

Referencias bibliográficas

- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: J.C. Sáez editor.
- Fried Schnitman, D. (2013). Prácticas dialógicas generativas en el trabajo con familias. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (5) 127-159.
- García, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27 (1), 45-61.
- Gergen, K.J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Gergen, K.J. (2008). Hacia un vocabulario para el diálogo transformador. En D. Fried Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (43-71). Buenos Aires: Granica.
- González Salazar, A.M. (2007). Programa Hospital Amigo. Aula Hospital. Apoyo pedagógico para escolares hospitalizados utilizando tecnologías de la información y la comunicación. Cruz Roja Colombiana Seccional Caldas. Hospital Infantil Universitario “Rafael Henao Toro”, Manizales. <http://midepedagogiahospitalariaencaldas.blogspot.com/2013/02/apoyo-pedagogico-para-escolares.html>
- González, A.M. (2008). *Checho el león en el Aula Hospital y el encuentro con la pedagogía hospitalaria*. Ponencia, I Simposio de Experiencias en Pedagogía Hospitalaria. Hospital Infantil Universitario de la Cruz Roja Colombiana, Manizales. <http://midepedagogiahospitalariaencaldas.blogspot.com/co/>
- Gómez, A.J. y Márquez, J. (2012). *Un grito por el derecho a la educación desde las voces de los niños, niñas y adolescentes hospitalizados y en tratamiento, sus familias y el hospital*. Trabajo de Pregrado en Desarrollo Familiar, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. (Inédito)
- González, A.M. (2016). Resignificación de las relaciones familiares durante el afrontamiento familiar del cáncer infantil. Trabajo de Grado de la Maestría en Intervención en Relaciones Familiares. Universidad de Caldas, Manizales. Colombia. (Inédito)
- Nussbaum, M. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. A.G. res. 1386 (XIV), 14 U.N. GAOR Supp. (16) p. 19, Doc. A/4354.
- Sánchez, M.H. (2013). Conversaciones terapéuticas que acompañan las transformaciones sociolingüísticas en las relaciones sociofamiliares. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (5), 160-185.
- Sánchez, M.H. (2016). *Movimientos sociolingüísticos en las conversaciones terapéuticas. Hacia los lenguajes del cambio*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Todorov, T. (2013). *Mijail Bajtín: el principio dialógico*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press.

***Transformación de la cultura de género:
desarrollo de proyectos e investigaciones***

Diálogos reflexivos para la reinterpretación de la cultura de género

Beatriz Elba Schmukler, Lizzy Palencia y Mónica Morales

I. Introducción

El presente análisis integra las experiencias vividas con cuatro grupos, de hombres y mujeres, que se formaron en el enfoque de *Democratización de las relaciones de género en la vida íntima, familiar y laboral* en diplomados impartidos en México:

– *Formación en democratización familiar para prevenir la violencia de género en las familias* (septiembre 2011-febrero 2012) fue impartido a dos grupos integrados por personal del Poder Judicial de la Federación. El primer grupo estaba formado por personal administrativo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN): CENDI y Estancia Infantil, Dirección General de Recursos Humanos, Dirección de Equidad de género, y Unidad de Relaciones Institucionales. El segundo grupo era personal jurisdiccional del Poder Judicial de la Federación: Casas de la Cultura Jurídica, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (secretarios/as de estudio y cuenta, secretarios auxiliares y coordinadora técnica), Suprema Corte de Justicia de la Nación (secretarios/as de estudio y cuenta, y secretarios auxiliares), Comunicación social del Consejo de la Judicatura, y Juzgados de Distrito en Materia Administrativa.

– *Formación en democratización familiar para el desarrollo de convivencias equitativas entre hombres y mujeres* (noviembre 2012-mayo 2013) se impartió a personal del Consejo de la Judicatura Federal. En este también hubo dos grupos con perfiles similares que provenían de las siguientes áreas: Dirección General de Derechos Humanos, Equidad de Género y Asuntos Internacionales, 3^{er} tribunal Colegiado Civil, 5^o Tribunal Colegiado, 14^o Tribunal Colegiado, Dirección General de Inmuebles y Mantenimiento, Oficial Mayor, Secretaría Ejecutiva, Secretaría Ejecutiva de Carrera Judicial-Adscripción y Creación de Nuevos Órganos, Dirección de Obras, Unidad de archivo General, Dirección

General de Servicios al Personal, Coordinación de Administraciones Regionales, Comunicación Social, Instituto Federal de Defensoría Pública, Secretaria Ejecutiva de Disciplina, Visitaduría, Dirección General de Protección Civil y Salud en el Trabajo, Dirección General de Auditoría, Administración de Ajusco, Dirección Gral. de Programación y Presupuesto, Dirección General de Estadística Judicial, IFECOM, Grupo de trabajo del Consejero César Jáuregui Robles.

II. Metodología de trabajo en los diplomados

Trabajamos a partir de las relaciones interpersonales de los/as participantes, mediante la construcción colectiva de nuevas miradas a sus experiencias, y el compartir las maneras particulares de vivir sus identidades de género y las relaciones de poder y autoridad entre varones y mujeres. Las transformaciones que tuvieron las/os participantes en los 6 meses del diplomado fueron posibles a partir de la formación que integró aspectos cognitivos y emocionales, construyendo nuevos significados respecto de las familias, las relaciones de género, las relaciones intergeneracionales, y sobre estrategias de convivencia y resolución no violenta de conflictos. Realizamos ejercicios vivenciales que implicaban escenas surgidas de las narrativas de sus vidas desde conflictos de pareja, con sus hijos/as, con sus compañeros/as de trabajo en temas vinculados con maneras de posicionarse frente a los otros/as en sus deseos, en el cuidado de sus relaciones, de sus hijos e hijas, del hábitat donde se desarrolla la convivencia y del modo en que se resolvían las contradicciones entre los intereses individuales y grupales, o institucionales. Las escenas que surgían en las reflexiones grupales a veces podían representarse a modo de ejercicios psicodramáticos³¹ y juegos de roles, y otras, por medio de diálogos reflexivos que desatan procesos generativos, en los que el propósito era desgranar los modos en los que nos sometemos a los mandatos de género, y a concepciones y emociones que nos dan seguridad, según los grados de libertad y cambio que nos permitimos, y que los grupos y redes con los que interactuamos los facilitan o los restringen. Sin forzar a nadie, siempre se invitaba a que los miembros del grupo plantearan sus experiencias y posturas personales. Estos ejercicios ayudaron a crear un clima de confianza e intimidad entre todos/as; poder hablar y escucharse mutuamente permitió reflexionar y resignificar mandatos de género y relaciones de poder en las relaciones en las parejas, con sus hijos e hijas y con los propios colegas de trabajo.

Surgieron alternativas a las viejas representaciones y prácticas de género y autoridad en las relaciones, los/as participantes vieron la posibilidad de construir autoridades colaborativas replanteándose las visiones jerárquicas, vieron la existencia de enormes diversidades en las maneras de organizar los vínculos. En las reflexiones pudimos diferenciar aquellos vínculos que nos producen bienestar, deseos de reforzarlos y crecer con ellos, de aquellos que nos producen malestar por el sometimiento y las heridas que nos generan. También pudimos desentrañar cómo son las relaciones interpersonales abusivas, donde priman los enjuiciamientos, las culpabilizaciones, las dificultades de compartir y empatizar, las discriminaciones medidas por parámetros binarios bien-mal, de los que ganan y pierden y por patrones culturales que naturalizan jerarquías de acuerdo a la raza, etnia, edad, sexo, clase o grupo social. El concepto de género no es neutro, implica

³¹ De representación de escenas vividas.

relaciones desiguales entre varones y mujeres articuladas con sistemas patriarcales en los que los vínculos de poder se apoyan en patrones de autoridad, unipersonales y jerárquicos que no admiten creatividades, alternancias, reciprocidades y solidaridades que alteren los mandatos de género. En los grupos de capacitación la alteración de los mandatos se produce de varias maneras, a través de la reflexión y los diálogos, de la creatividad que altera las escenas vividas con escenas posibles diferentes a los mandatos, que resisten a ellos o que plantean alternativas inesperadas a las relaciones de poder que desafían la autoridad unipersonal y jerárquica. Se replantean las relaciones de amor desandando los caminos históricos del amor romántico basado en la imposibilidad de la negociación y el acuerdo de relaciones entre iguales, y se van recreando relaciones de amor basadas en la corresponsabilidad, el cuidado de sus propias y recíprocas necesidades, mirándose y escuchándose entre varones y mujeres con apertura emocional, respeto y empatía, tendiendo a la igualdad y compensando o balanceando las situaciones estructurales que fomentan la desigualdad.

III. Procesos personales y grupales hacia la democratización de las convivencias

a. Las dudas iniciales

El diplomado se inició con grupos muy diversos en torno a los motivos por los cuáles asistieron; algunos/as solicitaron participar porque les interesaba el tema, pero otros fueron asignados por sus jefes. Algunos jefes los asignaron por determinación de la Dirección General de Equidad de Género y, otros por el interés legítimo de que su equipo de trabajo se formara en la temática de equidad de género. En una de las direcciones estaban interesados porque una mujer de su área ya había tomado el diplomado del año anterior y conocían los resultados alcanzados.

Una parte del grupo, al leer el título, tuvo expectativas de resolver dudas respecto a sus relaciones con hijos e hijas, mejorar sus relaciones interpersonales o el interés de conocer más del tema. Algunos hombres querían conocer más del tema porque en ocasiones sentían que las mujeres abusaban de la equidad de género para tener más privilegios. Otros hombres y mujeres esperaban encontrar un discurso teórico y agotador en torno al género, e incluso radical y feminista, y otros no tenían muchas expectativas porque desconocían por completo el concepto de democratización de género en las familias y en las convivencias.

Algunas personas que tenían más dudas sobre el diplomado y estaban más inconformes con los temas, manifestaron estos sentimientos al final del proceso, una vez que pudieron comparar su inconformidad inicial con la experiencia y los resultados positivos que identificaron finalmente. El grupo mencionó que estaba preparado para unas sesiones aburridas y cansadas; sin embargo las dinámicas en movimiento y los debates en lo reflexivo, que no caían en lo radical e impositivo, permitieron la apertura de la gran mayoría.

Algunos hombres iniciaron las sesiones con resistencia y temor a las posturas feministas, considerando que la equidad de género puede ser abusiva e identificaban casos en los que algunas mujeres hicieron abuso de algunas leyes. Mencionaban como ejemplos:

- El caso de mujeres que subían al metro con ropa provocativa y mentían que los hombres las habían tocado, y entonces ellos tenían que pagar.
- Esposa que ya no quería vivir con su pareja, él no quiere dejarla y ella hace un escándalo diciendo que su esposo la violó, y él termina en la cárcel.

Y, por otro lado, también hubo posturas en torno a casos de violencia hacia mujeres, en los que, sin reflexión sobre las condiciones culturales, psicológicas y sociales, se culpabilizaba a las mujeres que viven la violencia y en muchas ocasiones regresan con el agresor. En los momentos posteriores de la transición, al escuchar cómo se sienten las mujeres en estas situaciones y al hablar los hombres de experiencias familiares y personales al respecto, hubo una mayor sensibilización y reconocimiento de la complejidad de la situación.

b. El “deber ser” equitativo

En los momentos iniciales, la mayoría de los/as participantes planteaba que sus relaciones de pareja eran bastante equitativas, y sus relaciones con la familia de origen también. Esta fue una postura tanto de hombres como de mujeres. Quienes tenían conflictos más constantes e incluso más agudos no los mencionaban y hacían uso de su libertad de no participar. Con la experiencia posterior pudimos ir identificando los conflictos que cada participante había estado silenciando, o que incluso no identificaba como conflicto sino como una normalidad o una disfuncionalidad familiar que les apenaba decir, por ejemplo los desacuerdos con su pareja, o los autoritarismos hacia sus hijos/as o hacia hermanos/as.

c. Apertura personal y emocional

La apertura para hablar de sus emociones generó momentos importantes del proceso que llevaron a la gente a moverse de las posturas iniciales. Al término del diplomado todos/as, en el grupo, reconocieron que tuvieron dificultades personales al querer hablar de su vida cotidiana, de sus problemáticas, sus miedos y preocupaciones, sin embargo por la dinámica de trabajo en las clases pudieron darse cuenta de que lo mismo le sucedía a otros/as en el grupo. Este reconocimiento les llevó a desnaturalizar la idea de que “los trapos sucios se lavan en casa” y entonces sintieron que estaban en un espacio seguro para reflexionar colectivamente.

Hombre: A muchos nos cuesta mucho trabajo hablar de algo tan personal frente de los demás, creo que hemos aprendido a quitarnos ese miedo a hablar de cosas tan personales.

Hombre: No he de negar que me costó trabajo exponer parte de mi vida, pero ello me proporcionó tranquilidad y una mejor manera de solucionar problemáticas familiares. Me cuesta mucho trabajo abrirme, solo que tenga mucha confianza lo hago, pero viendo que todos han hablado creo que no pasa nada que uno hable.

d. Reconocimiento de la propia vulnerabilidad emocional y familiar

Al comenzar a hablar de experiencias vividas los/as participantes experimentaron sus propias vulnerabilidades emocionales, es decir, reconocieron y hablaron de los sentimientos de tristeza, enojo, miedo que les generan sus problemáticas familiares.

Perdieron el temor a reconocer y hablar en el grupo de que tienen conflictos familiares que les preocupan. Esto lo permitió la apertura que hubo entre las/os compañeras/os, ya que cuando algunos decidieron hablar de sus dificultades familiares mostraron a los demás que no existe la familia ideal sin problemas de convivencia, sino que los conflictos se presentan para todas/os y que esto genera fuertes sentimientos de tristeza y preocupación.

Hombre: Estoy agradecido con todos mis compañeros porque se han abierto y uno se da cuenta que no ha sido el único que ha tenido problemas.

Mujer: Yo tengo un problema y quiero saber qué piensan: tengo una hija de 16 y una de 23; la de 16 tiene un festejo con su maestro y su grupo; mi otra hija se va a un trabajo de la escuela y a mí me surgió un compromiso laboral y no puedo llevar a la de 16, aunque ya había quedado de llevarla, entonces mi hija me manifiesta: ¡déjame ir en taxi!. Pero pienso ¿cuán riesgoso es permitirle esta vez y después que ella quiera hacerlo seguido y sólo tiene 16 años?... A mí me da miedo que la mayor parte de su grupo es mayor de edad... De ver tantas cosas a diario de trata de personas, de cosas malas, me preocupo pero estoy consciente que ella tiene derecho a divertirse.

Hablar de sus experiencias en la infancia, por ejemplo, las situaciones violentas entre padre-madre y las situaciones de abuso que vivieron, cobró otro sentido: dejó de verse como una muestra de debilidad o como un tema intrascendente de analizar o de conversar con los otros, y se volvió un medio para reflexionar acerca de cómo la cultura de género y autoridad se queda impregnada en nuestras emociones, desde muy pequeñas.

d. Renuncia personal ante una figura de autoridad infalible

Nos preguntamos ¿cómo resolver alternativamente conflictos sin recurrir al autoritarismo o a la violencia? Los/as participantes reconocieron dificultades personales, y en cierta forma, un no-saber cómo resolver ciertos conflictos familiares o laborales, ya que las estrategias utilizadas no estaban dando resultado y estaban perpetuando malestares personales y con los otros. Ese fue uno de los momentos en que salieron de una postura supuestamente basada en la “actitud correcta o única” ante cierta circunstancia con hijos e hijas, o en la pareja, o con compañeros de trabajo. También dejaron de culpar al otro por no realizar lo “correcto” que ellos esperaban o exigían. En este momento del proceso consideraron que la estrategia puesta en práctica de esperar que el otro u otra se acomoden

a “lo correcto”, podrían cambiarla porque no estaba dando resultados para un mayor bienestar en las relaciones.

La postura recurrente de “volver a los valores anteriores de respeto y obediencia a la autoridad” caducó en el grupo al darse cuenta, durante los talleres, que las circunstancias actuales de los derechos humanos, del desarrollo de estudios sociales y psicológicos sobre los vínculos familiares, y de sus propias experiencias familiares, mostraban que en la actualidad las condiciones sociales y familiares requerían de nuevas prácticas de autoridad.

Los estudios sociológicos de Flament (2001) plantean que el reconocimiento de que hay un nuevo contexto externo que es irreversible, genera nuevas prácticas sociales y por lo tanto transformaciones de las representaciones y de la postura que se toma al respecto. En la experiencia de las/os participantes en estos diplomados, nos damos cuenta que para reconocer esos nuevos contextos, que no son sólo externos sino también personales, es imprescindible que haya un reconocimiento de sus propias emociones respecto a los mismos. Hay algunos ejemplos respecto a la relación intergeneracional, con niños, niñas, jóvenes o adultos mayores:

Hombre sin hijos: Me hizo reflexionar mucho porque, por ser nuestros hijos, pensamos o creemos que tenemos el derecho sobre su persona, sobre su cuerpo, creo que debemos de aprender que estoy con una persona en frente de mí, sea niño, adulto, joven, voy a tener diferencias ideológicas con él, desde quizá respecto a su forma de vestir, pero no voy a poner mis esperanzas, mi ideal de persona en la otra, sino que voy a aceptarla tal como es.

Mujer con hijos: Como madre de familia, entiendo un poco a mi compañero, o mucho. Amamos tanto a nuestros hijos que queremos facilitarles la vida. Es cierto que si está tatuado y/o perforado se le reducen las posibilidades de desarrollarse, pero él decía algo muy importante: “nosotros lo vemos desde el punto de vista en que vivimos, pero hay otras formas de que él pueda ganarse la vida”. Pero sí creo que sería un poco más complicado, entonces yo lo que he aprendido a lo largo de todo este tiempo en este diplomado es a darles más libertad a mis hijos, pero el que haya una democratización familiar no significa que vayan a transgredir las reglas, o sea las reglas son las reglas. En cuestión de seguridad o salud no se va a negociar, a lo mejor sí en comida, ropa, viaje, pero ellos tienen que tener muy claro que hay reglas y una autoridad, aunque eso no significa que se haga lo que mamá o papá digan pero sí deben de tener claro que los adultos en ese momento somos la autoridad y ellos tienen que adaptarse a las reglas.

Mujer: Nosotras nos cuestionamos algo que nos parece relevante, ¿cómo generar estrategias para que los que tienen una discapacidad afronten eso más la vejez, cómo hacemos para que esas personas vivan con las dos condiciones?

e. Empatía con los otros y reconocimiento de las consecuencias de no tomarlos en cuenta

En los diálogos entre el grupo –algunos hablando desde su postura de hija o hijo, otros de mamá o papá– cada uno conoció sus diferencias de ideas y posturas, y también los orígenes de las mismas, como el rol familiar que cada uno desempeña, el sexo, la historia

familiar y las emociones involucradas en una situación específica. Hubo intervenciones de compañeras que hablaron de su preocupación como madres por los riesgos de vida de sus hijos e hijas, hubo compañeras que hablaron de sus molestias como hijas al no ser respetadas sus decisiones y reprochadas constantemente, otras que hablaron de su infancia y todo lo que les era “prohibido” tocar, comer o jugar, y por supuesto hubo ejemplos y contenidos que aportaron los docentes en cada clase. Esto permitió que el grupo se conociera realmente, y no solo reproduciendo discursos previos sino escuchando posturas concretas, la preocupación y miedo que existe en la persona que impone (mamá, pareja, jefe) y el dolor, la frustración o la tristeza de quienes no son escuchados y tomados en cuenta. Los/as participantes hicieron evidentes estas emociones y posturas, y esto les llevó a plantearse la necesidad de repensar sus prácticas.

Mujer: Creo que en muchos temas al principio tenía resistencia, como en el de resolución de conflictos laborales, derechos de los niños y adultismos. Sin embargo en todos una vez que pude empatizar con la otra parte, logré conciliar mis ideas con las que exponían en clase (...) Cuando hablamos de las relaciones y la autoridad en ellas, sí batallaba, ya que casi todos contaban problemas con sus hijos y yo me ponía en el lugar de los hijos, a criticar las actitudes de los padres, pero después al escucharlos, sus sentimientos y preocupaciones, pude ser un poco más empática y entender a mi mamá (...) Creo que esos valores personales son muy importantes porque te dan una apertura y te hacen crear una conciencia respecto del resto de las personas, respecto de las diferentes situaciones que tiene cada quién y no juzgar nada más. Por ejemplo decir “Si a ella en su casa la golpean es porque quiere” así pensaba yo, pero llegas aquí y te dan una visión más amplia y ves que hay muchas otras cosas. Estar aquí me ayudó principalmente a empatizar y tener una conciencia más amplia. Hasta las dinámicas nos enseñaron a ponernos en los zapatos del otro, el hecho de que nos dijeran “pero tú ya sabes lo que pasa con él, ahora siéntelo, piénsalo y di como lo resolverías”, en esas ocasiones de verdad aprendimos a ponernos en los zapatos del otro.

Mujer: Lo que me pasó es que tuve fuertes sentimientos de tristeza o pesar por haber sido una persona tan intransigente y grosera en el pasado.

Hombre: He visto que tengo vicios de educación. Lo voy repitiendo sin darme cuenta muchas veces (...) era de las personas que decía “mamá ya llegó el borracho” porque dejaba el saco en la cocina la camisa en la sala, sin darme cuenta yo que eso molestaba a mi mamá (...) a lo mejor hacemos cosas sin reflexionar que eso molesta a las personas (...) ahora trato de llegar al cuarto a cambiarme y poner todo en su lugar, de repente el patrón me gana y dejo el saco y mi mamá me recuerda.

Antes de avanzar retomamos la noción de adultismo mencionada en uno de los ejemplos. Se refiere a una actitud de hombres y mujeres adultos hacia las/os más jóvenes que Hugo Rocha, del equipo de formación en democratización familiar, plantea en la clase de escucha emocional:

Creemos que nuestra verdad es la única con validez (...) nos sentimos con el derecho de juzgar a las niñas y los niños desde esa perspectiva (...) nos creemos con el privilegio de regir absolutamente sobre sus vidas y dejamos fuera el gozo que implica preguntarnos sobre el mundo, cuestionar nuestros “saberes”, inventar nuevas maneras de hacer las cosas (Rocha y Corona, 2010, p. 24). Es todo aquello que le hacemos a los jóvenes y no le haríamos a un adulto en igualdad de condiciones (Rocha, 2008, p. 154).

f. Reconocer y enfrentar el miedo y la desconfianza hacia los otros

En los auto-diagnósticos familiares, que realizamos en la primera clase, cada uno dibujó a su familia y respondió una serie de preguntas respecto a la estructura y la dinámica de sus relaciones familiares. Al preguntarles cuáles eran sus molestias respecto a dichas relaciones la gran mayoría mencionó que eran las diferencias que existen en la familia, que todos piensan diferente, que tienen diferentes actitudes, perspectivas e intereses. Vivían la diferencia como molestia, sobre todo cuando había una imposición directa de parte de alguien, no eran escuchados o recibían chantajes emocionales y había conflictos latentes, que no se hablaban. Aquí podemos ver una gama de diferentes situaciones: algunos especificaron que la molestia era cuando les querían imponer, pero otros sólo mencionaron que la molestia eran las diferencias. Sin embargo en ambos casos el malestar surge cuando el otro es diferente, como si no pensar igual fuese en sí mismo la causa del problema y no más bien la manera en que se convive con dichas diferencias. También vimos en ese ejercicio muchas menciones a “el otro no me quiere escuchar”, “no me respeta”.

Este momento de poder hablar de sus malestares inició como una queja que después fue transitando hacia momentos de escucha entre el grupo, y ahí también surgieron diferentes posturas en los diversos temas, y hubo también frustración ante la imposibilidad de convencerse unos a otros y no llegar a una misma postura grupal sobre determinado tema.

En uno de los grupos este malestar se hizo presente con movimientos corporales inquietos e intentos de hablar todos al mismo tiempo, ya que, por un lado, había una divergencia entre mujeres, adultas y jóvenes, que señalaban los abusos de los hombres de sus privilegios “masculinos” y una gran incapacidad de reconocer a las mujeres. Y, por otro lado, había mujeres más jóvenes que ponían énfasis en la importancia de no victimizar a las mujeres y más bien encontrar alternativas e incluso, si fuera el caso, reconocer la propia violencia o dependencia que puede estar reproduciendo la mujer. Esta experiencia fue un parte aguas que les hizo notar que cada uno tenía experiencias muy distintas que determinaban sus posturas; sin embargo podían escucharse sin tratar de convencerse.

Posteriormente identificamos que había aspectos que incorporaban, reconociendo qué le pasaba al otro y qué lo llevaba a tener ciertas posturas. Otro momento que se manifestó con tensión fue una discusión sobre los tipos de relaciones amorosas que hay: algunos mencionaban los beneficios de las relaciones libres, sin compromiso y con la posibilidad de cambiar de pareja en cualquier momento; otros pensaban en mecanismos diferentes, tratando de buscar el equilibrio entre una relación tradicional y una relación con mayor respeto y, al mismo tiempo, comprometerse en los acuerdos de pareja. Una compañera planteó que no se trata tanto de fidelidad entre las personas, sino fidelidad a los acuerdos. Esto generó un debate, como si alguno tuviera que tener la mejor estrategia; sin embargo se propició el respeto ante esas diferentes posturas y el reconocimiento de que cada persona desarrollaba estrategias conforme a sus necesidades.

Las personas en el grupo cada vez se fueron abriendo más a decir sus opiniones personales sin temor a ser juzgados e integraron una estrategia de diálogo para afrontar la diferencia, escuchando a los otros sin sentir ni permitir que les impongan una forma de pensar. Esa actitud les ayudó a repensar sus relaciones íntimas y a empezar a cambiarlas. Citamos dos experiencias:

Mujer: Yo con mi mamá chocaba mucho porque pensamos totalmente diferente y más me peleaba con ella y me iba de la casa porque ella vive en otra ciudad, y la ignoraba. Me ayudó mucho a escucharla, a quitar la barrera que tenía y decir “a ver mamá por qué piensas eso, dime, explícame, y qué te hace sentir que yo no esté haciendo lo que tú dices o tú crees correcto y esté tomando mis decisiones”. Una vez que ella me explicaba yo le decía “respeto tu opinión, tu punto de vista y a lo mejor tienes razón, pero yo prefiero esto porque a mí esto me hace sentir así, esta decisión es más enfocada a lo que yo quiero a futuro, a presente, a mi manera de ser y si yo hago lo que tú quieres me sentiría atrapada, frustrada”.

Mujer: Yo estaba en el otro extremo, era una mujer impositiva porque todos en mi familia, me consultan lo que deben de hacer, y ahora antes de dar órdenes o decir lo que deben de hacer les digo: “mira por lo que me estás contando yo pienso, y si tú quieres... y lo quieres tomar adelante pero, tú qué quieres o qué piensas”. Ya no lo hago con el afán de imponer.

g. Reconocimiento de las creencias y aceptación de las contradicciones

En la cultura de género tradicional, con características autoritarias y patriarcales, se pueden adoptar dos posturas: la repetición irreflexiva de mandatos sociales, tanto por hombres como por mujeres, o una postura crítica de uno mismo. En la auto-evaluación los/as participantes identificaron la dificultad que tuvieron para asimilar algunos temas aunque finalmente tuvieron la apertura de hacerlo; mencionaron también la dificultad que aún tienen. La transformación no es total, es gradual y es un ejercicio constante de poner en práctica actitudes y conductas más democráticas.

Hombre: Para mí fue un choque de ideas de forma de ver y tratar los temas expuestos y comentados, por el tipo de educación, que es principalmente una educación donde el hombre es quien tiene toda la verdad y no se le cuestiona.

Mujer: En cuestión de los roles en el hogar también, ahorita ya menos por la necesidad, era de la idea de que la mujer es la que tiene que hacer el aseo, tener la casa limpia y ordenada, hijos limpios, comida hecha, nada de qué vas a la cocinita económica. A veces me salen comentarios de –mujeres flojas– que se forman hasta media hora para esperar la comida. Pensamientos de ese tipo me vienen por cuestión de familia. Pero si ellas no quieren hacerlo es su decisión, no tiene que ser a fuerza.

Mujer: En mi caso decía “voy a trabajar pero voy a atender bien a las niñas, la casa” porque había una culpa, ahora es enseñar, no es culpa, quien llegue a ser tu pareja, tú eres proveedora, él también, tú puedes estar con los niños él también. Antes se decía “búscate alguien con quien no te falte nada”, ahora es “tú te lo puedes dar” búscate alguien para compartir, me ha ayudado para enseñar una perspectiva distinta.

Mujer: Yo soy una persona mayor, las costumbres creencias y demás, las tiene uno muy arraigadas.

Hombre: Me ha ayudado a romper cadenas, por ejemplo que por ser hombre debía de comportarme de tal o cuál manera, cómo debía de ser por ser hombre.

Mujer: Me ayudaron los debates en cuanto al tema de violencia, sobre todo cuando se comentaban experiencias acerca de prácticas en cuanto a la relación con los hijos. Dejaban ver que la mayoría reproducimos patrones aprendidos y en conjunto se reflexionaba en cuanto a la violencia que ejercíamos contra nuestros propios hijos.

h. Auto-percepción activa en la transformación de la cultura de género

Las/os alumnas/os asumieron que los aprendizajes en la temática de equidad de género tienen que ver con la propia participación en la sociedad y en la familia. Las familias son células de aprendizaje, de apertura o de cierre frente a la posibilidad del cambio. Nos parece muy importante la mención que hace un compañero que la reflexión en el diplomado le permitió mejorar la relación con su mamá, porque pudo empezar a aceptarla.

Hombre: “La principal resistencia que tuve fue de tratar de compartir mis experiencias con mi madre, probablemente porque es una persona con bastante estrés y que muy pocas veces puede escuchar. Considero que al poder tener mejor comunicación con ella y llevarme bien con ella ese será mi examen final y podré titularme.

Mujer: Recuerdo cuando se tocó el tema del machismo o masculinidades y del rol que las mujeres desempeñaban en la sociedad mexicana. Llegué a pensar que el servirle de comer a mi esposo era malo o machista, entre otras cosas similares que tenían que ver sobre todo con mis actividades domésticas y de madre de familia. Afortunadamente y gracias a los comentarios y experiencias de mis compañeros, encontré un equilibrio entre las imposiciones masculinas y las cosas que hacía por verdadero gusto.

i. Interacción entre informaciones, creencias, valores, actitudes y prácticas

Las transformaciones se fueron dando en un proceso integral en el cual los/as participantes iban conociendo, reconociendo y construyendo, paralelamente, nuevas informaciones, creencias, valores, actitudes y prácticas. Las nuevas *informaciones* implicaron conceptos, teorías y datos respecto a la problemática de la violencia de género en México y las propuestas de convivencia democrática, informaciones que no circulan en las escuelas o medios de comunicación tradicionales, como estadísticas de la vida familiar en México, nuevas teorías de estudio sobre los conflictos, sobre las identidades masculinas y femeninas, etc.

Mujer: Cada docente nos abrió nuevas perspectivas. Cuando yo me preguntaba ¿pero por qué tengo que cocinar y trabajar? Y vi que eso pasaba. También entendí el derecho a no hacer nada y no sentirte mal por no hacer nada, que es muy difícil para las mujeres. Me ayudó muchísimo, creciendo, sabiendo, explicándome a mí misma.

Se analizaron las *creencias*, es decir, se reflexionó colectivamente sobre aquello que el grupo imaginaba respecto a qué “deben ser hombres y mujeres” y “la autoridad”, y las consecuencias que atribuían a esos “deberes”. Un ejemplo de la revisión de estas creencias fue que el grupo hizo consciente la idea de que “si la autoridad no manda y logra que se le obedezca se genera caos en la familia y los hijos se desorientan”, y al tomar conciencia de que ésta es una creencia respecto a la autoridad, pudieron construir una autoridad más democrática que tampoco implicara anarquía.

En las dinámicas y propuestas para la resolución de conflictos se fueron incluyendo *valores* más democráticos, es decir que, al revisar sus escalas de aprecio a ciertos principios de la convivencia, incorporaron la libertad, la co-responsabilidad, la igualdad y justicia, y la tolerancia, como valores fundamentales (Schmukler y Campos, 2009). Fueron haciendo una incorporación reflexiva, pensando grupalmente el contenido de dichos valores con ejemplos y situaciones concretas, y no reproduciéndolos automáticamente.

Con estas informaciones, reflexiones y propuestas de valores desarrollaron *actitudes* más democráticas en las convivencias cotidianas, transformando la carga “afectiva”, que tenían ante determinadas situaciones conflictivas, por ejemplo ante una mamá que quiere trabajar en otro estado pero también le preocupa estar cerca de sus hijos e hijas, evaluando la situación no solo a partir de valores y creencias tradicionales, sino incluyendo los sentimientos y los deseos personales, para preguntarse si hay alternativas diferentes y redefinir su postura ante la situación. Finalmente esto se fue materializando constantemente en nuevas *prácticas en los vínculos familiares*, comportamientos y acciones que generaran interacciones más vinculadas con la empatía y el respeto humanizado, entre los integrantes de las familias y también en las oficinas.

IV. Los diálogos para la reconstrucción de la cultura de género

Nuestras intervenciones como facilitadores/as implicaron la revisión de la forma de relacionarse de los participantes en su familia actual o en su familia de origen para resignificarlos, es decir para ponerlos en perspectiva desde paradigmas analíticos y críticos, lo cual promueve “desnaturalizar” las relaciones. Esa observación crítica permite descubrir los mandatos y los supuestos que dominan nuestros pensamientos. Estos análisis aparecen como parte del autodiagnóstico de los/as participantes, en el cual ellos/as pusieron algún nombre al modo de funcionar de sus familias. Dicho nombre remitía a los valores que habían aprendido en los diálogos que se generaron en los talleres. En la autoevaluación, una de las mujeres, cuando reconoce la violencia que existe con su compañero, la atribuye a una manera de relacionarse de ambos, se refiere a la imposición de uno sobre otra o viceversa.

En el descubrimiento de la imposición está implícita la posibilidad de reconocer el deseo propio y entender que el bienestar propio depende de la capacidad de uno/a de autosatisfacer sus propios deseos. Sin embargo, si uno no desarrolla recursos para alcanzar el propio bienestar corre el riesgo de creer que su satisfacción depende de otro/a y, por lo tanto, si puede, si tiene algún poder sobre el/a otro/a, le va a exigir que lo/a satisfaga.

Ese mismo tema apareció en los diálogos que realizamos sobre las prohibiciones hacia el otro/a: “yo no quiero que ella use una falda *corta*, porque atenta a la moral de nuestra familia”. “Su manera de vestirse me compromete a mí, por eso siento el derecho de prohibirle”, “porque mi bienestar depende del/a otro/a”.

La propuesta de reflexión se basó en la posibilidad de pensar en la capacidad de elección de la mujer sobre cómo vestirse y en la capacidad que tiene ese compañero de elegir si desea estar con esa mujer. En este ejemplo se trabajó el tema de la autonomía: “yo elijo si quiero estar contigo con tu falda corta y tú puedes elegir cómo te quieres vestir”.

Conversamos sobre las consecuencias que tiene la autonomía en las decisiones personales. Se veía esa autonomía como una variante de la soledad. El pensamiento subyacente de alguna gente del grupo parecía ser: “Si yo me visto como quiero, me separo de ti, porque tú no me aceptas” y “si yo no puedo imponerte mi deseo de que te pongas una falda larga yo me quedo solo, al menos sin ti”.

Tanto para los hombres como para las mujeres el tema de la autonomía se vive como separación, pero se resuelve de diferentes maneras para las mujeres y para los hombres. Algunos hombres pensaban que lo natural era prohibir, mandar y controlar la manera de comportarse de sus novias o sus esposas. Para las mujeres aparece como la esperanza de que el compañero cambie, la queja cuando no cambia y la idea de que ellas podrán hacerlo cambiar con sus cuidados, cariños y buenos tratos hacia él. Algunos autores visualizan esta manera de reaccionar de las mujeres como dependencia emocional que, en los casos de abuso o de violencia emocional o física, aparece como la imposibilidad de la separación o de una puesta de límites que marque una clara expresión de rechazo verbal o físico, si el otro no cambia como ella espera.

Dice Dana Crowley Jack (1991) que el desarrollo del *self* de las mujeres es relacional, y este tipo de desarrollo algunos autores lo ven como un impedimento para la separación o independencia necesaria, léase autosuficiencia de la mujer para establecer límites frente a situaciones de abuso. Desde otra perspectiva, Cristina Ravazzola (1997) propone que todos los seres humanos (hombres y mujeres) nos vamos construyendo relacionalmente; sin embargo el problema que nos pesa a las mujeres es el mandato de cuidar a otros/as y de ser responsables de dar estabilidad y continuidad a las relaciones interpersonales. Y que este mandato puede constituirse en obstáculo para identificar deseos que puedan poner en riesgo nuestras relaciones íntimas. Este tema está vinculado con la capacidad de cada mujer de resolver sus deseos a través de recursos propios y con la carencia de entrenamiento en tomar decisiones sobre sí misma.

Sin embargo, varias autoras del Stone Center³² plantean que la dependencia no está necesariamente ligada con el desarrollo y la capacidad relacional de las mujeres sino con el

³² Jean Baker Miller, primera directora del Stone Center para Servicios del Desarrollo en el Wellesley College, lideró los seminarios internos donde diferentes autoras (Jordan, Kaplan, Stiver y Surrey, 1991) pusieron en duda su formación psicoanalítica y psicológica, a partir de su propia experiencia clínica donde enfatizaban las diferencias en el desarrollo del *self* entre mujeres y hombres y que la capacidad relacional de las mujeres implicaba ventajas que eran subestimadas en las teorías psicológicas.

vínculo de pareja que es considerado socialmente aceptable. Las mujeres podrían solicitar reciprocidad de sus parejas si no estuvieran socializadas en mandatos altruistas para el bienestar de los/as otros/as.

Desde la mirada de la cultura de género predominante, las mujeres sienten la necesidad de no generar conflicto cuando los compañeros o esposos o hijos/as no reconocen sus sacrificios familiares o laborales. Las mujeres no muestran sus molestias porque sienten que deben cumplir con los mandatos implícitos y explícitos de la cultura. El mandato aparece como un supuesto natural. Por eso el “repensar” y hablar con sus parejas o con sus hijos/as sobre por qué no quieren abrir el conflicto, por qué piensan que el conflicto es insoluble, por qué le temen al conflicto, son todas preguntas que generan la posibilidad de pensar y de que aparezcan nuevas preguntas que permiten visualizar un mandato, que no concuerda con sus deseos, necesariamente.

Una participante dijo en un diplomado “al principio, yo me puse muy fanática y rebelde, y no quería complacer a mi marido; luego sentí que podía servirle un café si me daban ganas, y que eso no era sumisión”. Esto sucede porque, por un lado, les cuesta, no están entrenadas para eso, no se creen capaces de desarrollar estrategias propias para resolver sus deseos. Pero, por el otro lado, al aparecer ese reconocimiento del deseo propio y la posibilidad del logro del bienestar por propia cuenta, aparece explícitamente en los debates un obstáculo, expresado en términos del miedo al egoísmo. Este miedo toma diversas formas. Las preguntas que surgen son ¿cuál es el límite de la autosatisfacción para que no se llegue al egoísmo? ¿Qué pasa si esa autosatisfacción le hace mal al otro? Por ejemplo si hay que cuidar a los/as niños/as cuando vuelven del colegio y ninguno de los miembros de la pareja puede hacerlo? ¿Qué pasa cuando esos temas no se hablan? Hay supuestos que culpabilizan a las madres. Si no hay formas de diálogo en las parejas para compartir las responsabilidades, automáticamente se culpa a las mujeres y ellas se culpan a sí mismas. Los niños/as no se pueden quedar solos y algún adulto cumple el rol principal de cuidador. Ese alguien, generalmente es la madre, quien tiene que ceder y dejar de lado otras actividades, hasta su propio descanso, porque no hay una imaginación que suponga “otra naturalidad”: compartir las responsabilidades parentales.

Este tema está muy vinculado con la capacidad de cada mujer de resolver sus deseos a través de recursos propios, de poder conectarse primero y luego de declarar abiertamente sus deseos. Estos mandatos “naturalizados” opacan a las mujeres sus propios derechos.

Surgieron en los diálogos dos temas a resolver: uno, la autonomía como una buena resolución de los deseos propios que no implique necesariamente la separación de los otros ignorando sus necesidades, sino resolviendo en la pareja parental y conyugal la distribución co-responsable de las necesidades de cuidado, protección, alimentación, salud y seguridad de los/as hijos/as. El otro, la posibilidad de posponer intereses y objetivos de algún miembro de la pareja a través de acuerdos, que puedan implicar cronogramas alternados a lo largo de la vida para lograr una buena resolución equitativa, y acordada voluntariamente, de deseos, proyectos personales y obligaciones hacia el grupo familiar.

Una mujer relata qué le sucede cuando no puede acordar con el marido y por lo tanto asume un doble rol de madre y padre:

Mujer: Me correspondía hacer el doble rol de papá y mamá, quizá eso me llevó a ser ciertamente autoritaria por considerar que en mí recaía toda la responsabilidad de su educación y formación. Eso hacía quizá que no hubiera una debida democracia familiar, pues aunque ellos emitían su opinión en muchos aspectos, al final la de mayor peso era la mía (pensando en eso de que autoridad que no se ejerce se pierde).

En el caso de la autonomía como independencia y libertad, no como separación y egoísmo, Dana Crowley Jack (1991) plantea que, cuando la capacidad relacional de la mujer se vive como dependencia afectiva, se empieza a juzgar a esas mujeres como depresivas o dependientes. Se juzga muy fácilmente como mala la dependencia afectiva de las mujeres y no vemos los recursos que les brinda a las mujeres esa capacidad relacional, que no es necesariamente dependencia.

La capacidad de diferenciar los vínculos que nos producen malestar y bienestar, es crucial. En las autovaloraciones finales privilegiamos esa capacidad. Marta aportó la narración de su relación violenta con su compañero a lo largo de todo el diplomado, y al finalizar cuenta qué le pasó:

El diplomado me ayudó para valorarme como madre, como trabajadora y mi actitud hacia mi esposo ha cambiado, ya no es como una lucha, ahora trato de ponerme en el lugar de él, de entenderlo a él como hombre. He tratado de buscar el diálogo, platicar con él y, si veo que no quiere tener esa plática, me mantengo callada y espero el momento que él me permita hablar con él o participar en ese conflicto que tenemos, ya no peleo con él, ya no discuto como antes, ya no estoy con la actitud de tener que ganar por ser mujer o que él tiene la razón porque es hombre, en mi entorno familiar ya no hay agresiones. Aquí en el diplomado aprendí que debo valorarme a mí misma, quererme a mí misma, aparte de ser víctima de violencia yo estaba propiciando la violencia con mis hijos, ahora mi hija ya me ve segura y me dice: “Mami es que ahora tú ya no me gritas, ya no me regañas ahora me escuchas”. Eso, aprendí a escuchar a mis hijos, a platicar. En mi trabajo ahora ya me toman en cuenta pero yo creo que mi problema era que no me quería a mí misma, no me valoraba como persona y el diplomado me enseñó a valorarme como persona, conocí otras fuentes de apoyo, no estoy sola y cuento con el apoyo de la institución y de mis compañeros. Fue un diplomado muy bonito.

En estos comentarios de Marta advertimos nuevos peligros, cuando empatizar con un hombre violento puede significar otra vez adaptarnos y adecuarnos a la violencia. El tema de la empatía entonces nos plantea todas sus ambigüedades, puede también ser un “arma de doble filo”. El tema que trajo Marta en la autoevaluación fue reiterativo para otras mujeres en el diplomado, “yo no escuchaba a mi compañero, e inmediatamente en el conflicto le quería ganar y no podía empatizar con él”. Entonces, desde el lugar de menor autoridad frente al mundo público que asumimos las mujeres, porque no tenemos ese lugar de reconocimiento por nuestro saber, por nuestra profesión, somos más reconocidas por cualidades ligadas con una feminidad atrayente para los hombres, belleza física, sensualidad o características ligadas con una feminidad prescrita por la cultura. Somos valoradas porque somos buenas madres, buenas cuidadoras de nuestros hijos y de nuestros compañeros, esposos.

La capacidad de recreación y de satisfacción de las mujeres –vinculada con el propio bienestar– del placer con el propio cuerpo, es reprimida o catalogada como “mala” pues podría oponerse al rol de cuidadoras de los hijos, de cuidadoras de la unidad familiar o de alguna forma de bienestar de los/as otros/as. Se ve el bienestar femenino subordinado al de los hijos y el marido. El sacrificio, el sufrimiento y el dolor de la mujer son más aceptados que su capacidad de placer. Por eso históricamente fue reprimido su placer sexual y en los refranes y canciones populares la mujer gozosa puede fácilmente ser concebida como “libertina” infiel o traidora. En la subjetividad femenina esta falta de reconocimiento y valoración de su placer y de sus deseos se enfrenta con la mayor libertad de los hombres de gozar y con la mayor valoración de su trabajo y su quehacer, por ser público, por tener un valor en dinero, por las diferentes formas de legitimidad que obtiene la actividad masculina sin necesidad del sacrificio y el sufrimiento, asociados con la maternidad-feminidad. Las nociones de competencia y lucha de poder surgen siempre en los conflictos de pareja y no se ve la posibilidad de cooperar para el placer de ambos.

La preocupación por la dependencia afectiva de Marta de un marido violento era un tema que estaba en el aire. El marido había transgredido los derechos de Marta y ella no había puesto límites severos. En un taller posterior que impartieron Cristina Ravazzola, Victoria Moretti y Beatriz Schmukler en 2013 surgió el tema de la dependencia afectiva de las mujeres que no se separan de maridos violentos y de la impotencia de los/as abogados/as y psicólogos/as frente a estas mujeres que retiran la denuncia y se retractan de sus acusaciones. Y aparecían mujeres que, nuevamente, volvían a ser victimizadas por los profesionales, por lo menos no eran comprendidas y eran estigmatizadas.

El tema de la dependencia afectiva de maridos violentos tuvo mucho debate y reflexión en los diálogos en el equipo de facilitadores. Nuestro aprendizaje tuvo que ver con el reconocimiento de que las mujeres que viven violencia con un hombre, ven la violencia como un estallido del otro que provoca una respuesta defensiva en ellas y el arrepentimiento del otro puede restablecer el vínculo amoroso. Sin embargo, les cuesta ver otros aspectos de la violencia que tienen que ver con la falta de reciprocidad, con la defensa de su derecho al buen trato, de su deseo de vivir placenteramente. Está debilitado, borrado, el deseo de vivir con bienestar, o directamente los mandatos tienen tal fuerza afectiva que impiden visualizar el derecho al buen vivir.

Este es un tema que reconoce Baker Miller (1991) cuando analiza el desarrollo del *self* de las mujeres como un desarrollo más centrado en las relaciones interpersonales. La capacidad de empatía puede ser un elemento de reconocimiento de las necesidades del otro u otra, que genera conexión y solidaridad o puede ser, por lo contrario, como lo ve Gilligan (1982), una característica femenina que subordina a las mujeres a los deseos de otros cuando no incorporan ni reconocen sus propios deseos e intereses. Esta falta de mutualidad es lo que más frecuentemente, en los diplomados, provoca la queja en las mujeres. La experiencia de los talleres que realizamos en Tepepan con mujeres amas de casa que no tienen ingresos propios salvo en casos ocasionales, nos mostró la desesperanza de un diálogo para lograr cambios en el vínculo. Su primera reacción en los primeros talleres era que “ellas no podían intentar un cambio, porque eso generaría un conflicto impensable”.

– Pensemos ahora que ya se nos rompieron algunos mandatos ¿con qué nos quedamos?

– Cuando cualquiera de nosotros se rebela y se va para el otro extremo no es que yo realmente tome una decisión, es que simplemente ya no quiero obedecer y entonces voy en contra.

– Si yo quiero tener hijos, cocinar y darle de comer algo rico a mi marido, se vale, pero por decisión no por mandato, y así le empiezo a quitar la carga pesada.

– No tenemos claro cómo hacer después de romper todos esos paradigmas para empezar a construir los vínculos amorosos de otra manera porque tenemos demasiado internalizados los mandatos (Lomelín, 2013).

IV. Importancia del intercambio de diálogos reflexivos que hemos tenido a lo largo de los diplomados con Cristina Ravazzola con quien conformamos una pareja o una sociedad comunicacional, en sus palabras

El primer tema sobre el que queremos reflexionar es sobre la posibilidad de crear nuevos significados en una sesión de reflexión colectiva, en un taller de formación donde participan un grupo de compañeros/as de trabajo, de estudio o de una organización comunitaria. Nosotros hemos comprobado que en nuestros talleres los/as participantes experimentan cambios en sus mandatos culturales de género, se cuestionan acerca de por qué tienen que seguir respondiendo de la misma manera. Se plantean la posibilidad de modificar una conducta repetitiva, se formulan preguntas sobre sus propios autoritarismos y se abre la posibilidad de sentir empatía por los otros, y luego aparece la posibilidad de entenderse, disculparse y sentir empatía por sí mismos/as. Todos estos cambios personales llevan a encontrar maneras diferentes de relacionarse con otros/as, proponer acuerdos, ser más tolerantes, observar y escuchar a los/as otros/as, escucharse a sí mismos/as, preguntarse sobre sus propios deseos y poder salir de las quejas culpabilizadoras.

Nos planteamos: ¿podemos hablar de un reaprendizaje colectivo?, ¿hay transformaciones colectivas? Creemos que no hay un nuevo significado colectivo de los mandatos culturales que sea común para todos/as. En el intercambio con Cristina Ravazzola en nuestros talleres de formación en la Judicatura Federal, en los comentarios de nuestros trabajos para el Diplomado y en el intercambio que hemos tenido con Dora Fried Schnitman aprendimos que aquello que cambia colectivamente en los grupos es la capacidad de recuperar los recursos de los/as otros/as, aprendemos a escuchar y reconocer nuestras emociones y las del/a otro/a, a no enjuiciar al otro/a porque piensa distinto. Y, para ser sinceros, si el prejuicio subsiste, tomamos conciencia y sabemos que se trata de un *prejuicio*, lo cual por lo menos nos lleva a tolerar la diferencia.

Los grupos aprenden un sinnúmero de herramientas conversacionales que llevan a reflexionar sobre las maneras de amar, de reconocer obstáculos para dialogar en situaciones

de conflicto, de reconocer las maneras en que anulamos a otro/a cuando no escuchamos sus intereses o sus deseos o damos por supuestos sus sentimientos y no preguntamos.

Aprendemos una serie de recursos del diálogo a través de preguntas y respuestas generativas que nos permiten pactar nuevos acuerdos aceptando que las diferencias no se pueden limar, que no es necesario parecerlos o llegar a un consenso absoluto. Podemos acordar nuevos pactos aunque persistan las diferencias.

Y, finalmente, un tema que nos impactó mucho en las prácticas con Cristina Ravazzola es cómo salirnos de las quejas y reclamaciones para centrarnos positivamente en pedidos concretos, que suponen reconocer nuestras vulnerabilidades y necesidades, y aprender que el/a otro/a tiene recursos para respondernos bien, lo cual nos genera un enorme bienestar.

Nuestras prácticas de prevención de violencia cotidiana se han enriquecido con el aprendizaje de los diálogos reflexivos y productivos, y para los grupos de los talleres, estas herramientas son puertas al descubrimiento de las ataduras que nos han impuesto los mandatos culturales de género y generadores de re-significaciones.

Referencias bibliográficas

- Crowley Jack, D. (1991). *Silencing the Self, Women and Depression*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Flament, C. (2001). Estructura dinámica y transformación de las representaciones sociales. En J.C. Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones* (33-52). México, DF: Ediciones Coyoacán.
- Fried Schnitman, D. (2008) Diálogos generativos. En G. Rodríguez Fernández (Comp.). *Diálogos apreciativos: el socioconstruccionismo en acción* (17-48). País Vasco-Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed). *Psicología Social II*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Jordan, J., Kaplan, A., Stiver, I. y Surrey, J. (1991). *Women's Growth in Connection. Writing from the Stone Center*. New York, NY: The Guilford Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Edit. Huemul.
- Ravazzola, M.C. (1997). *Historias infames: los maltratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Rocha, H. (2008). Detectando las dificultades para la comunicación entre padres, madres, hijas e hijos. En M. Jiménez (Comp.). *Manual para la prevención de la violencia familiar* (166-185). México: Democracia Familiar y Social A.C.-Fundación W.K. Kellogg.
- Rocha, H. y Corona, Y. (2010). *Manual 6. Niñas y niños hacia la democratización familiar en México*. México, D.F: Instituto Mora. [Serie Manuales Construyendo alternativas de convivencia familiar (6 volúmenes), coordinada por B. Schmukler.]

Schmukler, B. y Campos, M.R. (2009). Dimensiones de la democratización familiar. Bases conceptuales y teóricas para una convivencia democrática en la familia. En B. Schmukler y X. Alonso (Coords.). *Democratización familiar en México: experiencias de un proyecto de prevención de violencia familiar* (25-61). México, D.F.: Instituto Mora.

Reflexiones de María Cristina Ravazzola

A través de una crónica que recorre metodologías vivenciales de tareas expresamente enfocadas a revisar premisas de los mandatos instituidos desde las diferencias binarias de géneros, las autoras hacen numerosas propuestas que vale la pena transitar.

Una –ya muy asentada– es la de ligar las injusticias discriminatorias de género a la violencia doméstica y a los problemas de autoritarismo en la relación de pareja. Otra, la del valor de los intercambios dialógicos, en tanto experiencias compartidas –en este caso talleres y propuestas performativas–, para la generación de cambios que amplíen las alternativas posibles a los dilemas y conflictos que aparecen en las relaciones de intimidad. Y, más allá, la formulación de reflexiones ligadas al género en el contexto de grupos de funcionarios y funcionarias de la Justicia provenientes de una población citadina de México que van transitando en conjunto un proceso conversacional que les habilita a pensar e indagar por sí mismos/as qué les duele, qué necesitan, qué les molesta, qué los/as somete, en búsqueda de recuperar deseos y reprogramar horizontes en sus vidas.

Todo esto se produce con un punto de partida en discursos prejuiciosos, juzgadores y culpabilizadores que las coordinadoras de los talleres desarman a través de preguntas y ejercicios, en un clima generador de confianza y de participación en el que se construyen las condiciones para compartir experiencias comunes.

Muchas de las alternativas generadas en esas formas dialógicas son casi un tratado sobre las constricciones y las posibilidades que se pueden pensar sobre la familia, la crianza, el amor, las diferencias y las relaciones entre varones y mujeres.

La búsqueda e investigación de acuerdos, de alternativas, de modos comunicacionales que habiliten la aparición de deseos, cuidados, nuevos significados y actitudes empáticas y comprensivas, van plasmando los resultados de estos recorridos conjuntos, ahora como una construcción colectiva superadora de los estereotipos de género.

Investigación, género y etnicidad: análisis de una historia de empoderamiento

Garbiñe Delgado Raack

Introducción

La intención del presente texto es dar a conocer un trabajo de investigación realizado con un enfoque constructorista y dialógico en Yucatán, México.

El 13 de enero de 1916 se celebró en la ciudad de Mérida el Primer Congreso Feminista de Yucatán y de todo México (Infonavit, 1975). Cien años más tarde, con idea de conmemorar esta fecha tan señalada, desde Ciencia Social Alternativa (Kookay, A.C.), organización no gubernamental en la que tuve el gusto de trabajar entre 2012 y 2014, quisimos realizar un trabajo que consistió en la recopilación de 100 historias de mujeres mayas reconocidas en sus comunidades por tener un papel emprendedor, de lucha y de ruptura de estereotipos de género establecidos. Realicé esa recopilación casi en su integridad entre los meses de enero y septiembre de 2014, con ayuda proporcionada por la información que nos brindaron otras mujeres y agentes sociales que se movían por todo el estado (las informantes). Mi trabajo consistió en dar con las 100 mujeres destacadas en el territorio, proponerles la realización de una o más conversaciones para recoger su historia de vida, la redacción de la misma y la devolución de este texto a sus protagonistas para que nos dieran su consentimiento de publicación en un libro que recolectaría el centenar de historias.

La forma en que se llevó a cabo el trabajo de campo es la siguiente: con ayuda de agentes sociales pertenecientes a otras organizaciones no gubernamentales, contactamos con cada una de las cien mujeres y les propusimos participar en la iniciativa de un libro que contuviera cien historias de “mujeres luchonas”. Si accedían, les proponíamos mantener una conversación alrededor de su historia de vida, desde el momento y en la manera que

ellas quisieran compartirla. Las posibles preguntas que como investigadora principal podía realizar iban encaminadas por un lado a un mejor entendimiento del relato y por otro a indagar aspectos que resultaban de interés o curiosidad para el objetivo del trabajo. Una vez realizados el registro y la transcripción de cada conversación, extraíamos dos páginas de historia por cada mujer y regresábamos a mostrársela para que pudiera hacer las modificaciones que considerara pertinentes.

El efecto que tuvo en estas mujeres verse reconocidas y honradas en su historia de vida por el interés que mostramos personas ajenas y por la posibilidad de presentar el libro dentro y fuera de su comunidad, fue doblemente empoderante. También, pensamos que debido a que la violencia de género tiñe tristemente el panorama actual de las luchas feministas es necesario contar historias de superación en las que otras mujeres se puedan ver reflejadas. Hemos podido comprobar el cumplimiento de este objetivo en los muy diferentes contextos donde se ha presentado este trabajo, no solo en comunidades mayas ante mujeres de condiciones socioeconómicas similares a las de las protagonistas de las historias, sino también en Mérida, otros estados de México, e inclusive en el III Congreso Internacional de Prácticas Colaborativas, en Tenerife, España, el 31 de marzo de 2017.

Volviendo a la experiencia de recopilación de las historias, es importante mencionar que muy pronto, al iniciar el trabajo de campo y regresar a mi computadora para transcribir lo conversado y redactar una biografía coherente, me percaté de que la historia tenía que estar escrita en primera persona: si queríamos hablar de las mujeres luchadoras, de las mujeres que protagonizan los cambios sociales hacia la equidad, debían ser ellas, de viva voz, las que contaran sus experiencias.

Mi labor como investigadora y todos los pasos dados en este trabajo estuvieron apoyados y entrelazados con la voz de Nancy Walker, responsable de Kookay y artífice intelectual del proyecto. Ella acogió de buena gana esta iniciativa y le añadió fuerza subrayando que era importante que cuando las protagonistas de estas historias se leyesen o escuchasen leer, se encontraran con sus voces, con su habla y con su espíritu. Por esta razón las historias mantienen la esencia del lenguaje oral de las mujeres entrevistadas, sus modismos, sus palabras en maya...

A continuación presento algunos de los supuestos y teorías básicas que me acompañaron a la hora de realizar este trabajo. Luego expongo brevemente los aspectos de las prácticas generativas y las teorías feministas que se relacionan, de alguna manera con el proyecto. También me parece necesario contextualizar el trabajo realizado en tiempo y espacio; para ello hablaré de la península de Yucatán y de la situación de las mujeres en la misma. A modo de ejemplo, expondré una de las historias que más me golpeó (Shotter y Katz, 1996), la de Florentina Poot Kauil, que analizo a la luz de los contenidos trabajados en el Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas, en el cual participé durante los años 2012 y 2013.

Supuestos básicos

En este apartado presento una breve referencia a los supuestos o sesgos que suelo privilegiar en mi trabajo y vida, que, dicho sea de paso, son muy cercanos a las filosofías básicas del Diplomado, al que volveré la mirada más adelante. También me parece importante hacer un alto en las ideas feministas más cercanas o acordes al enfoque adoptado para la recopilación e interpretación de las cien historias.

Sesgos privilegiados en mi postura como investigadora

Al realizar este acercamiento al tema, a las señoras, a sus historias, me sentí y me siento muy cómoda con una postura que se ha venido a llamar *indagación social dialógica* (DeFehr, 2008), la cual se caracteriza por acercar la postura del no saber y la incertidumbre que promueve el Houston Galveston Institute al trabajo de investigación. Así, como dice una de sus más importantes referentes, Harlene Anderson (1997), los sesgos que nos guían en nuestro trabajo son:

– Partir de un sistema basado en el contexto y producto de la comunicación social. Dicho sistema está compuesto por individuos interrelacionados a través del lenguaje.

– La postura filosófica invita a una relación y un proceso de colaboración.

– La sociedad se compone de personas con diferentes perspectivas y conocimientos.

– La persona que investiga no sabe y está en la posición de ser informada. Es experta en crear un espacio para el diálogo y en facilitar un proceso dialógico. Para ella el conocimiento está en constante desarrollo. Hace públicos, comparte y reflexiona sus conocimientos, supuestos, pensamientos, preguntas y opiniones.

– La investigación se centra en generar posibilidades y en fiarse en las contribuciones y la creatividad de todos los participantes.

La *indagación social dialógica* se encuadra entre las metodologías de investigaciones cualitativas que, como menciona Ron Chenail (2012) y se verá más adelante, ponen en marcha procesos generativos.

Perspectiva y práctica generativa

La perspectiva generativa propone que mediante el diálogo reflexivo y el aprendizaje conversacional tienen lugar procesos de creación entre personas y en beneficio de las personas mismas (Fried Schnitman, 2010). En el contexto de la psicología comunitaria, en el que la perspectiva y la práctica generativa también pueden ser de gran utilidad (Fried Schnitman y Rodríguez-Mena, 2012), el o la profesional participa del proceso con presencia plena y conforma con las personas que participan un equipo

colaborativo en el que trabajan activamente. Así, mediante el diálogo, la reflexión y el aprendizaje generativo se desarrollan procesos en los que nuevas posibilidades, formas de coordinar acciones y conocimiento así como innovaciones son co-construidas. Dichas innovaciones constituyen alternativas para abordar creativamente las dificultades presentes.

Según Fried Schnitman (2016) las primeras acciones generativas entre participantes y profesionales se focalizan en el diseño de una plataforma de trabajo que en el decurso del diálogo deviene en un proyecto de trabajo construido y consensuado. Es necesario que la persona profesional escuche y reconozca la voz de las personas participantes sosteniendo una posición facilitadora para construir tanto la plataforma como el proyecto de trabajo, el cual podrá ser modificado en el transcurso del mismo si es necesario. La curiosidad, el interés, los eventos únicos emergentes en el diálogo y el aprendizaje comunicacional son, además, ingredientes indispensables.

Teorías feministas que con mayor fuerza han resonado en este trabajo

Desde hace ya varias décadas hablamos de movimientos feministas, en plural, reconociendo que las principales olas promovidas por mujeres blancas y de clase media no incluían a la totalidad de las mujeres. De esta manera, se habla del feminismo de la igualdad, del feminismo de la diferencia, del feminismo radical, del ecofeminismo, etcétera (de las Heras, 2009). Hoy en día, en aras de reconocer las distintas discriminaciones que sufren cuerpos no heteronormativos, se ha introducido el término interseccionalidad. La perspectiva interseccional consiste en mantener un enfoque múltiple de los sujetos a nivel teórico y discursivo, incidiendo en la idea de que aquello que caracteriza a la situación que viven muchas mujeres no se trata de una suma de desigualdades por motivos de raza, religión, procedencia étnica, diversidad funcional, opción sexual, identidad de género, etcétera, sino que estas situaciones se interseccionan de forma diferente en cada situación personal o grupo social (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2016).

Sin embargo, cuando comenzamos con este trabajo cuando aún no se había hecho popular este concepto— encontramos un texto académico que consiguió plasmar bastante claramente la lucha de mujeres afroamericanas para “explicar” al movimiento negro la importancia de las demandas feministas y al movimiento feminista la relevancia de la lucha contra el racismo (Hernández, 2001). Esto mismo es extrapolable a las mujeres indígenas que protagonizan el libro con las cien historias puente entre un movimiento indígena que se niega a reconocer su sexismo y un movimiento feminista que se reusa a reconocer su etnocentrismo. Muchas de estas mujeres se sumergen pues en una doble militancia, vinculando sus luchas específicas de género a las luchas por la autonomía de sus pueblos. No quieren que el feminismo se convierta en una ideología burguesa, divisionista e individualista y llaman la atención al movimiento feminista urbano sobre la necesidad de construir un feminismo multicultural que reconozca las distintas maneras en que las mujeres mexicanas imaginan sus identidades de género y conciben sus estrategias de lucha.

Desde esta vivencia tan diferente de las necesidades y las luchas a emprender, se entiende que las historias de estas mujeres no pueden responder a un patrón único ni

occidental de empoderamiento y que éste debe ser significado en su contexto social y cultural.

Contexto

La península de Yucatán se ubica al sur-oeste de México y comprende los estados de Campeche, Yucatán y Quintana Roo. El segundo estado, que es donde se realizó esta experiencia, cuenta con una extensión de 39.524 km² y una población de 2.097.175 (1.069.627 mujeres y 1.027.548 hombres). Su capital es la ciudad de Mérida. Goza de un clima tropical bastante caliente durante la mayor parte del año ubicándose las lluvias en unos meses concretos. El paisaje es relativamente monótono, compuesto por selva media sin apenas cerros y grandes extensiones de cultivos que básicamente contienen maíz, frijol, hibes³³ y calabaza.

En los últimos años y, en parte por influjo de la cercana Riviera Maya, el turismo ha ido creciendo en Yucatán. Las ruinas mayas y los cenotes, además de las extensas playas del Golfo de México son su principal atractivo. Esta entrada importante de capital extranjero no ha sido gratuita a nivel de efectos sociales y culturales.

La cultura que impera es la maya, si bien hoy en día ha sufrido una gran fusión con culturas colonizantes como son la española y la estadounidense.

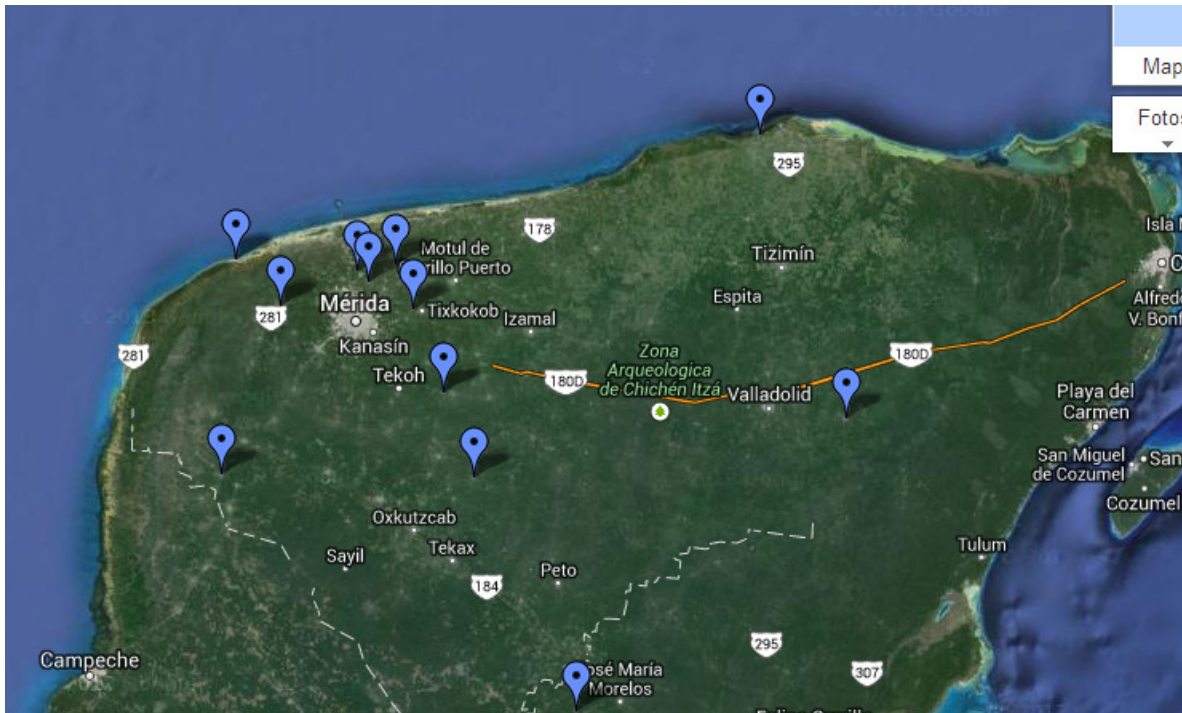
A continuación, se presentan algunas de las conclusiones más importantes de un diagnóstico de la situación de las mujeres en Yucatán que se realizó en el marco del Encuentro Regional de Mujeres Indígenas y Campesinas del Sureste, en septiembre del 2013. Este trabajo fue llevado a cabo por la organización “Por Nuestros Derechos-Mujeres en Red” en la que también participé durante los años que viví en Mérida. Como explicamos en el diagnóstico, previo al encuentro, cada estado participante (Campeche, Tabasco, Veracruz, Chiapas, Oaxaca y el mismo Yucatán) debía realizar un diagnóstico de la realidad de su zona. El que aquí exponemos, es el referido a Yucatán y fue recogido por medio de entrevistas y grupos de discusión conformados por señoras de las siguientes comunidades (por orden alfabético): Chablekal, Chemax, Chel, Cuzamá, Halacho, Hunucmá, Ixil, Kankabchen, Mayapán, Nolo, San Felipe, Sihó, Sisal así como Xcunya. En la página siguiente se incluye un mapa que muestra la ubicación geográfica de dichas comunidades.

En total fueron más de 100 mujeres las que participaron en la recolección de estos datos. Las opiniones son variadas y a continuación daremos cabida a todas las voces posibles, resaltando, sin embargo las ideas mencionadas con repetida frecuencia.

En cuanto a los **factores humanos** las señoras expusieron que el nivel de *educación* es actualmente considerable. Comentan que generaciones pasadas tuvieron que luchar para poder estudiar, pero que hoy en día las niñas y adolescentes tienen oportunidades de estudiar hasta la preparatoria o incluso la carrera universitaria. Son excepciones en esta

³³ Especie de haba típica de Yucatán.

apreciación Mayapán (donde celebran que actualmente haya escuela secundaria), Sihó, Kankabchen y Halacho. Una dificultad en este sentido puede ser la económica: que no haya suficiente dinero para pagar el transporte hasta la ciudad, para continuar los estudios. En este caso se suele privilegiar la continuación de los varones “ya que ellas serán mantenidas por sus esposos” (mujer de Nolo) y a menudo tienen que empezar a ejercer labores de cuidado dentro de la familia desde una edad relativamente temprana.



Respecto a la *salud*, exceptuando a Nolo e Xcunya, que no cuentan con centro de salud, se reconoce la atención médica solo a aquellas personas con seguro popular o social, si bien ésta puede resultar algo deficitaria cuando es realizada por médicos/as pasantes (que, por lo general, no dominan la lengua maya) o cuando, como en el caso de Chemax, no siempre hay personal médico presente y es necesario viajar a otra ciudad para ser atendidas. En otros casos (Sisal, Ixil y Nolo, por ejemplo) no manejan servicios de urgencias. A menudo se menciona que, como la atención en muchos casos es deficiente, optan por pagar a un médico particular, que no siempre pueden costear. Las señoras de Chel opinaron que los tratamientos a enfermedades como el cáncer suelen llegar tarde. En este sentido, la atención especializada suele derivarse a Mérida y suele demorarse. A esto hay que añadir que en muchos casos son los propios esposos quienes impiden que las mujeres se hagan ciertas pruebas médicas.

En Cuzamá una de las señoras comentó que “las mujeres cuidamos solas de nuestra salud”. En Ixil, Sisal, San Felipe y Nolo ejemplificaban esto por medio del cuidado de la alimentación y los chequeos médicos además de evitar el alcohol, el estrés y el tabaco.

Resulta muy llamativo, además, que varias de las comunidades participantes en el diagnóstico mencionaran que, en caso de tener ambulancia, con frecuencia las autoridades negaban su uso por “falta de gasolina” además de que los vehículos no cuentan con personal médico especializado.

Algunas mujeres no tienen conocimiento de sus *derechos* y, en todo caso, los derechos de las mujeres son constantemente violados. Se mencionan los siguientes ejemplos:

Derecho a decidir: “tu esposo, tu papá o incluso tu suegro lo hace por ti” (Mujer de Cuzamá).

Derecho a trabajar: “no les dejan trabajar” (Mujer de Sisal).

Derecho a la educación: “hay problemas en que las mujeres asistan a cursos de capacitación” (Mujer de San Felipe).

Derecho a expresarse: “no tienen voz ni voto, no pueden opinar o tienen miedo de hacerlo” (Mujer de Chemax).

En cuanto a la *toma de decisiones*, de manera más concreta, las mujeres expresan sentirse manipuladas y que sus decisiones no son tomadas en cuenta. “El hombre es el que trabaja; él toma las decisiones... y cuando hay problemas en la relación se sujeta del recurso económico para que la pareja no tenga opción de decidir” (Mujer de Chel).

Un derecho que sí parece cumplirse es el del *acceso a la información*, por medio de la televisión, el radio y la prensa.

En el plano de los **factores sociales** son pocos los *servicios sociales* que se reportan en la comunidad: en la mayoría de las comunidades estudiadas no hay guarderías, ni asilos para personas mayores. La responsabilidad y el cuidado de estas personas recaen en las mujeres de la comunidad. En algunas ocasiones, hasta el parque infantil se ha echado a perder y el área deportiva es únicamente utilizada por equipos o varones. Es más común que se ofrezca un comedor social para niños, niñas y adultos/as mayores. Se puede concluir pues, que una dificultad de las comunidades en cuestión es la carencia o insuficiencia de servicios sociales.

Lo que se menciona más comúnmente, entre las *acciones sociales que dañan el desarrollo y los derechos de las mujeres*, son las cantinas, los clandestinos³⁴ y demás centros de vicios, las drogas, el acoso a las mujeres, las violaciones y los embarazos adolescentes, todo ello acompañado de unas autoridades ineficientes.

Las *organizaciones de mujeres* son de carácter religioso, productivo o formativo. Hay mujeres que se reúnen para hacer manualidades, zumba³⁵, trabajo temporal, etcétera.

³⁴ Los clandestinos son lugares ilegales donde se vende alcohol.

³⁵ La zumba es un deporte que se practica al ritmo de la música.

Las opiniones de las mujeres entrevistadas son dispares, pero en general opinan que si estos grupos tienen alguna incidencia pública o política, es mínima: en Chel una mujer dijo “no hay organización de mujeres que realmente vele por las mujeres”. Son excepciones en esto los casos de Mayapán, donde muchos hombres están ausentes durante la semana; Sisal o San Felipe, donde sí se toman en cuenta las opiniones de las mujeres, pero más bien a nivel individual. Se menciona que “la carga de trabajo de las mujeres impide que ellas se puedan agrupar” (mujer de Nolo).

Respecto a las *tradiciones y conocimientos enseñados* se puede decir que en general las mujeres recuerdan costumbres que les resultan agradables: el uso de hipil (atuendo común de las mujeres mayas consistente en un vestido blanco decorado en los extremos con bordados de flores), los gremios, las fiestas patronales, la tradición del vestimento, etcétera. Tan solo algunas comunidades mencionan el machismo como una tradición o conocimiento transmitido que daña a las mujeres.

Por último, la *diversidad sexual*, cuando no se ignora o finge su inexistencia (Chel), es mayormente criticada y fuente de discriminación. En Xcunya hablan de que “la homosexualidad es señalada” y en general parece que es más difícil aun para mujeres.

Adentrándonos en los **factores económicos** cabe mencionar que algunas de las *actividades que las mujeres desempeñan para tener recursos monetarios* son urdir hamacas, cultivar chiles, deshierbar, hacer fajina, vender en el mercado o en su casa, bordar, hacer artesanías...

Son pocas las mujeres que, en proporción, tienen un trabajo remunerado que realizan fuera de sus propios hogares. Este suele consistir casi siempre en trabajo doméstico y en el poco reconocido sector de los servicios. Además, el dinero que con dicho trabajo ganan, que es inferior al que ganan los hombres, suelen destinarlo a solventar gastos familiares. En las comunidades costeras se observa un perfil de mayor empoderamiento económico-laboral por parte de las mujeres.

Apenas se mencionan mujeres *propietarias de alguna infraestructura en la comunidad*; por lo general se responde con un “no hay mujeres propietarias” (Chemax) o “la propiedad es siempre del esposo” (Chablekal). Como mucho se llega a mencionar la propiedad de los animales de traspatio como gallinas y cerdos en el interior o la propiedad de las lanchas entre las mujeres pescadoras. Sin embargo, también se hace referencia a que “las mujeres que trabajan con productos del mar no pueden tener acceso al muelle para anclar sus lanchas porque el muelle es para uso exclusivo de los hombres” (mujer de San Felipe) y a que las ayudas para comprar herramientas y utensilios que faciliten el mantenimiento de dichas infraestructuras van destinadas en su totalidad a los hombres.

En cuanto a los *programas de gobierno con financiamiento y/o crédito*, la situación de las mujeres parece ser algo mejor que la de los hombres (Oportunidades, cada dos meses en contraposición a Procampo, cada año). Sin embargo, no se debe de olvidar que el programa Oportunidades, el cual prevé una mayor subvención a mujeres con más criaturas, es a menudo tachada de reproductora de roles de género, al incentivar económicamente el número de hijos e hijas que tiene cada mujer. Además, no es poco común observar en la

realidad que el día de cobro de este incentivo, los hombres dejan de ir a trabajar y esperan a las mujeres fuera del palacio municipal en el que se cobra el financiamiento para quedarse con una buena parte del mismo. Al mismo tiempo, a la hora de asignar ayudas para adquirir infraestructura para el trabajo, los hombres son los que mayormente se benefician.

Hay comunidades donde se hace referencia a que los esposos agarran las ayudas económicas, pero en otras se asegura que son las señoras quienes las administran.

Los *recursos que llegan a la comunidad* y la *capacitación* que se ofrece son útiles, oportunos y adecuados para desarrollar aptitudes y capacidades de las mujeres.

Los **factores políticos** han sido en parte tratados en puntos anteriores. Como ya se dijo la *participación de las mujeres en las decisiones de la comunidad* es más bien escasa. Parafraseando a las señoras de Chablekal “sólo cuando hay elecciones participamos las mujeres en la política. Si no, no, porque no se nos pregunta. No tenemos puestos de decisión. Se cree que la política es de hombres”.

Apenas *participan en puestos de gobierno* (en muchas de las comunidades nunca ha habido una mujer regidora o presidenta) y si lo hacen es en calidad de promotoras o policías o no saben qué significa su puesto. En Cuzamá las mujeres informan que “a veces no saben ni leer, solo ocupan su puesto. La sociedad piensa de ellas que tiene sus queridos, porque cada año son las mismas. No se les toma en cuenta cuando proponen algo”. Las señoras de Hunucmá añaden que en caso de expresar su opinión, las mujeres suelen ser tildadas de chismosas o enredosas (en otras comunidades se mencionan los adjetivos “revoltosas”, “callejeras” y “locas”): “hay una gran apatía generalizada, por temor a represalias, por temor a que las autoridades les retiren los apoyos” (mujer de Chel). También se habla de la prohibición y/o violencia que algunos esposos ejercen sobre sus mujeres evitando que participen en la política, de la falta de iniciativa de las propias mujeres así como de la pena y vergüenza que pueden llegar a sentir. En Chemax parece que pese a toda esta coyuntura las mujeres participan en la toma de decisiones de asuntos relacionados a la educación y al servicio comunitario. También en Ixil y San Felipe son escuchadas las mujeres que participan en el cabildo.

Por lo tanto, parece que en general la participación de las mujeres en la política es complicada, escasa y de consecuencias poco agradables para ellas, siendo asuntos sociales los más propensos a ser puestos en sus manos.

Además, raras veces *son consultadas en las acciones o estrategias de desarrollo para la localidad o municipio*.

Con todo esto, podemos concluir que no hay participación política significativa de las mujeres y en caso de haberla, la opinión social sobre ellas se desvía a aspectos poco profesionales.

Cuando están en puestos públicos, la *manera en la que las mujeres se apoyan* puede ser invitando a otras mujeres a participar (Xcunya). De todas formas, muchas de las

mujeres que participaron en el diagnóstico opinan que no hay buena comunicación entre las mujeres que han llegado a los puestos políticos y las demás mujeres de la comunidad.

Pasando ya a los **factores ambientales** algunos de los comentarios sobre la *propiedad de la tierra* fueron:

“No somos propietarias, solo los maridos tienen derechos ejidales” (Xcunya).

“Hay algunas mujeres que son propietarias. Muchas veces les son prestadas por hombres” (Sihó, Kankabchen, Halacho).

“Muchas mujeres pierden su propiedad de tierra que les heredaron porque no la usan por miedo a lo que dirá la gente de la comunidad” (Sihó, Kankabchen, Halacho).

“Hay casos en donde la propiedad está a nombre de todos los hijos y las hijas, pero no se conoce que una sola mujer sea propietaria de algún terreno o propiedad” (Mayapán).

“Las mujeres pueden obtener propiedades ejidales si tienen algún pariente ejidal” (San Felipe).

“Las mujeres pueden comprar terrenos si tienen los recursos económicos” (Nolo).

“No tienen derecho a la tierra por el machismo no por la ley” (Hunucmá).

“Solo los varones son propietarios porque son ejidatarios” (Chablekal).

“Te dicen: tú, como mujer, ¿cómo vas a atender la tierra? Mejor déjale el chance a un hombre que sí lo haga” (Cuzamá).

El *acceso a los recursos naturales* por parte de las mujeres es reducido: se menciona que van al monte a por leña y que algunas trabajan su milpa (campo de cultivo constituido generalmente por maíz, frijol, hibes y calabaza). Sin embargo, son pocas las que realizan este tipo de labor ya que el monte, por ejemplo, “se considera trabajo del hombre y no propiamente de la mujer” (Sihó, Kankabchen, Halacho).

El *conocimiento* sobre los recursos parece ser limitado. Algunas de las facilitadoras del diagnóstico observaron falta de familiarización con el concepto de “recursos naturales” y con las costumbres que dañan al medio ambiente. En contadas comunidades se mencionó que recibieron formación en recursos naturales por parte de promotoras.

Las *prácticas que se han desarrollado en la comunidad para proteger y favorecer el cuidado de los recursos naturales* son la recolección de la basura evitando la quema de la misma, trabajar la composta con el fin de devolver los nutrientes a la tierra, cuidar que el aceite de las lanchas no caiga al mar, días establecidos para la recolecta de basura así como quitar la chatarra y el escombros de la comunidad.

Por el contrario, entre *las prácticas que afectan el cuidado de los recursos* se mencionan la falta de información y alternativa para manejar la basura, la prohibición por parte del centro de salud de criar animales por cuestiones de higiene haciendo que las

comunidades sean dependientes para comprar todo, mareas negras (derrames de petróleo), uso de herbicidas en los cultivos, contaminación del mar y de la tierra por baterías y por plomo (a través del uso de los cartuchos de armas de caza), basura esparcida por parte de los perros callejeros que rompen las bolsas de basura, basureros clandestinos, tala de árboles...

Como *tradiciones o ceremonias para el respeto a la tierra y a los recursos naturales* las señoras identifican algunas que tienen relación con el permiso de la tierra aunque seguidamente apuntan que ellas no participan y solo las presencian para hacer la comida. También se mencionan el chaac chaac (los rezos que se realizan durante el tiempo de cosecha para la caída de la lluvia) y el día de la marina así como el rezo Kex, el cual se lleva a cabo antes del parto.

Entre los **factores físicos o de infraestructura** se mencionó que las *viviendas* por lo general son de mampostería y bloque o madera, aunque sigue habiendo algunas de cartón o huano. Los pisos son casi todos de concreto, al igual que los techos.

Cuentan con los *servicios* básicos, tales como, luz, fosa séptica y, a menudo, agua entubada.

Por su lado, las *comunidades* cuentan con los siguientes *servicios*: transporte público (con calidad y frecuencia dispar), servicios de limpieza de la comunidad, alumbrado público (que a veces falla y no es reparado, cosa que genera inseguridad entre las mujeres) y servicio de recogida de basura. En alguna de las comunidades, además, se puede acceder a internet gratuitamente en zonas determinadas.

Entre las dificultades mencionadas con mayor frecuencia están que no todas las mujeres tienen acceso a vivienda porque no generan ingresos económicos además de que las ayudas para vivienda no son analizadas según el contexto o no llegan a quienes más las necesitan; más bien se destinan a las personas del partido político que ostenta el poder.

Para finalizar, entre los **factores de género**, se menciona que las *relaciones entre mujeres y hombres* se caracterizan por la falta de comunicación, la falta de equidad... Aunque siempre se observan casos donde la relación es complementaria y basada en la igualdad.

Quien *toma las decisiones en la casa* es casi siempre el hombre, aunque puede haber una diferencia en cuanto al ámbito: la mujer toma las decisiones en el privado y el hombre en el público.

Existen *malos tratos* y éstos pueden abarcar desde insultos hasta golpes, pasando por menosprecios, prohibiciones, sometimiento y que no les den para su gasto. Los *malos tratos más comunes hacia las mujeres* son los físicos, económicos y psicológicos así como el acoso laboral y sexual.

La crianza y educación de los hijos e hijas corre a cargo de la mujer, observándose una ausencia del padre en el rol parental.

En cuanto a *la aplicación de las reglas familiares y comunitarias en hombres y mujeres* los primeros gozan de una mayor libertad.

Por último en este rubro sería interesante añadir la situación tan variada con referencia a los módulos y enlaces del Instituto de Equidad de Género del Estado de Yucatán, que fue estudiada por el colectivo “Por nuestros Derechos, Mujeres en Red”. En el documento elaborado se menciona que “el servicio que el Instituto de Equidad del Gobierno de Yucatán, IEGY parece estar dando en sus centros o módulos es bastante dispar. Desde una atención bastante importante en Hunucmá hasta la inexistente en Halacho. También es importante apuntar la diferencia entre los centros y módulos y las representantes o enlaces, en las localidades más pequeñas, que según el IEGY son 98 y son elegidas por el/la presidente/a del municipio. Algunas no reciben capacitación y otras dicen estar capacitándose sin ser muy conscientes de qué rol juegan en la comunidad ni de cuáles son las funciones que deben de desempeñar.” En todo caso, este estudio demuestra que muchas de las potenciales usuarias de estos servicios no los conocen y que en caso de buscar asesoramiento lo hacen en el DIF³⁶ donde se encuentran con autoridades que las regresan a sus casas quitándole importancia a la situación y volviendo a victimizarlas.

Conclusiones del análisis del contexto

En conclusión el análisis de la realidad del estado de Yucatán, llevado a cabo con más de 100 mujeres de 14 comunidades a fines de 2013 demuestra que la situación de inequidad sigue vigente y muy acusada en algunos factores como el económico y político.

Se puede intuir alguna diferencia entre las mujeres que habitan pueblos costeros y las del interior, siendo las primeras las que pueden gozar de un mayor poder adquisitivo. Sin embargo, esto no necesariamente se traduce en un mayor empoderamiento, ya que la violencia estructural que les impide hacer uso de infraestructuras y ayudas sociales o comunitarias, sigue siendo muy acusada.

El área que probablemente más modificación ha sufrido en ojos de las propias señoras es el de la educación. Aun así, es muy visible el techo de cristal (todavía hoy bastante bajo, esto es, colocado en la secundaria o, a lo mucho, en la preparatoria) que muchas jóvenes de comunidades rurales encuentran sobre sí.

Cabe destacar, después de todo, la gran conciencia de injusticia que las mujeres que participaron en el análisis demostraron tener, la cual abre la posibilidad y la esperanza para un futuro cambio.

De cara al presente artículo, es importante resaltar el significado local que adquiere esta inequidad e injusticia, probablemente dispar a otros lugares del mundo, pero que enmarca, como se mencionaba con anterioridad, el punto de partida de las luchas sociales de las mujeres indígenas y, entre ellas, la de nuestra próxima protagonista.

³⁶ Servicio Social dirigido a la protección de la infancia y la familia.

Historia de Florentina Poot Kauil

Esta historia se puede leer en las páginas 96 y 97 del citado libro. La misma ha sido incluida en el apartado de Derechos, si bien el libro recoge historias de mujeres que han dedicado gran parte de su vida a la educación, al comercio, a la cultura, al medio ambiente, a la promoción comunitaria, a la salud, etcétera.

La narración de Florentina es nada más y nada menos que un ejemplo. Importante, para mí, porque me recuerda al día tan caluroso que salí en coche a buscarla, sin encontrarla en su casa. Por suerte, un vecino me explicó que se había ido a la comunidad vecina, a unos 5 kilómetros monte adentro. Cuando arribé pregunté por ella a unas señoras que estaban esperando en el molino para moler su maíz: ellas me explicaron que probablemente estaría en casa de su madre, unas cuadras más adelante, pero no hizo falta llegar hasta allá. Para cuando me acerqué en el pueblo se había corrido la voz y Florentina venía haciéndome gestos para que la reconociera. La vi por el retrovisor del auto y me impresionó su insistencia. Sin duda, era ella la mujer a quien buscaba...

De todas formas, quiero recalcar que la historia de Florentina no es necesariamente más impresionante que la de otras mujeres que conforman esta iniciativa. Asumo que por algunos de los supuestos que ya he expuesto y otros que no viene al caso exponer o no están necesariamente conscientes en el momento de escribir estas líneas, Florentina es una de las muchas mujeres que con su voz me acompañan hasta hoy. He aquí su relato:

“He sido una mujer libre desde niña, porque desde los 6 años me enfermé, no sé si me cayó algo en el ojo viendo un avión en el cielo o una enfermedad, pero me llevaron al hospital. Estaba empezando la primaria, dejé mi estudio y me trasladaron a Mérida. Mi padre no se fue a la milpa³⁷ y siempre estuvo pendiente de mí; me iban a operar pero mi papá no quería que me quitaran el ojo, estuve tres meses ingresada y tuve tres operaciones.

Un día por poco me muero, mi papá me dio el valor de vivir porque me decía: Dios mío, si salvas a mi hija, la dejaré libre. Ese día rompí las cadenas de mis hermanos porque mi papá era el que daba órdenes a mis hermanas y no les dejaba libres. En la tercera operación me quitaron el ojo porque no había remedio, pero mi padre cumpliría su promesa.

Cuando quedé sana, disfruté la vida. Entré a estudiar; de lo inteligente que era, me quitaron un año, no hice quinto de primaria y pasé directamente de cuarto a sexto. Me llevaron a estudiar a otras escuelas, gané unos diplomas en cuarto de primaria, me regalaron una beca y me dieron un dinero.

De niña le decía a mi papá que si él me daba libertad de salir a donde quisiera y de que hablara con quien quisiera, le iba a demostrar que no me iba a escapar de la casa, que les iba a ayudar siempre. Trabajé y ayudé a mi familia, nunca me quedé con lo que ganaba y luché siempre. Cuando algunos de mis hermanos necesitaban ayuda, les ayudaba; cuando

³⁷ Milpa es la manera en que se ejerce la agricultura en Yucatán.

se enfermaban mis hermanas las rescataba. Es ahí donde mi papá reconoció que no le fallé, pues sólo yo aprendí a leer y tuve una calificación alta en la primaria.

Saliendo de la primaria, un maestro me decía que me iba a hacer una solicitud para que me hicieran un ojo de cristal, porque me decían que si se quedaba así, se iba a pegar el ojo y se iba a quedar hundido. Entonces lo hicimos, una solicitud a los diputados. La entrega era durante una campaña y aunque había mucha gente me metí ahí, entre la gente y lo logré. Me hicieron mi ojo.

Desde ese día sentí quien era, que tengo la luz suficiente para lograr todo. Desde entonces disfruto de mi libertad: comencé dando doctrina y rezando porque era lo que me gustaba.

Mi padre me trataba como niño, me daba permisos que a mis hermanas no: podía ir a la plaza y regresar tarde. La gente del pueblo me criticaba pero a mí no me importaba, yo decidí por mí. Le dije a mi papá que me iba a casar hasta que tuviera 35 años³⁸, porque podía defenderme sola y él quería que me casara antes; me presentaba muchachos, pero siempre elegí a mis novios.

Terminé la secundaria, empecé a tomar cursos de profesora de alfabetización, luego enseñé a las mamás la maya, lectura y escritura, también trabajé en una tienda y luego entré a trabajar en Save the Children. Logré el centro de Save the Children en San José³⁹. Conocí Veracruz, Campeche, Acapulco, Morelia, Michoacán, México, Distrito Federal⁴⁰. Viajé en avión, trabajé en educación inicial, con madres de familia, como auxiliar de una doctora y como promotora. Trabajaba en las posibilidades que había, en lo que quise y cuando me fastidiaba lo dejaba.

A los 35 años me casé como quería, porque a esa edad nadie te puede hacer ya daño. Tuve tres novios y elegí el que me encantaba, con quien yo quería casarme. A mi esposo le expliqué todo: que iba a hacer lo que quisiera y le dije que si me aceptaba como era, me casaba con él, pero que si no, lo dejaba libre. No tuvimos hijos, fue una decisión. Aunque la gente critique y mal piense, no mando a mi marido, no le quito su libertad ni su valor y eso lo sabemos los dos.

En una ocasión un novio quiso abusar de mí y le dije que si intentaba hacer algo le pegaba, que le daba lo que merecía: siempre lo había tratado como persona y le dije que él tenía el derecho de escoger a quien quiera y yo también, pero que decidiera el tipo de vida que quería, porque no quiero eso para mí. Y no lo hizo.

Nunca voy a permitir que nadie me haga daño. Creo que muchas mujeres lo permiten porque desde chicas lo dejaron pasar. Desde chica vi que mi papá maltrataba y quitaba libertades y no me dejé.

³⁸ Es decir, cuando tuviera 35 años. [N. de la E.]

³⁹ Localidad de Yucatán.

⁴⁰ Estados de México.

Como mujeres es importante decir lo que no nos gusta y así se arreglan las cosas. No debemos permitir el maltrato, tenemos derechos, podemos escoger nuestra vida, debemos hacer respetar nuestros derechos como mujeres, como madres y sobre todo los de nuestros hijos”.

Análisis de la historia desde los contenidos trabajados en el Diplomado

A fines del año 2011 fui invitada a formar parte del grupo de personas que estaban co-creando la primera versión del Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas, el cual fue principalmente impulsado desde la Red de Trabajo para Diálogos Productivos por la Fundación Interfas de Argentina, la Universidad Adolfo-Ibañez de Chile y The Taos Institute de Estados Unidos.

La experiencia fue muy intensa y enriquecedora. Por más de dos años profesionales de distintos países nos dimos cita por medio de las herramientas que internet pone hoy en día a nuestra disposición, para ir confeccionando el propio diplomado a la vez que compartíamos las prácticas que realizábamos en nuestros respectivos países con el resto de compañeras y compañeros. Incluso tuvimos el gusto de reunirnos un grupo importante que conformábamos este Diplomado a fines de 2013 en Cuba, en la VI Convención Intercontinental de Psicología HOMINIS.

A la luz de las reuniones mantenidas y algunos contenidos trabajados en las mismas, me gustaría reflexionar sobre la historia de Florentina y robustecer o significar algunas de las experiencias que ella nos cuenta desde esta determinada postura dialógica.

Un tema importante que surgió en el Diplomado fue el que Dora Fried Schnitman catalogó de transversal a las experiencias presentadas y que también de forma significativa resuena en la voz de Florentina: el poder y el derecho de salirse de los rótulos y esquemas pre-establecidos. Personalmente, la primera vez que me encontré con el permiso de hacerlo fue desde los movimientos feministas. Sin embargo, éstos me han llevado a indagar otras corrientes que también alientan a ello como puede ser la anti-psicología y psiquiatría (Íñiguez, 2005), las terapias narrativas (White, 2002) y la posmodernidad como postura filosófica (Lyotard, 1987).

Florentina se entiende libre de cuestionar aquello que para ella, como mujer, viene pre-establecido desde su misma infancia: decide por sí misma y alienta a otras mujeres a que lo hagan. Sabe que esto conlleva las críticas de personas de su pueblo y así y todo prioriza su derecho a salirse de los rótulos y elegir por sí misma.

En relación con esta libertad, también me resuena una idea que en la reunión del 25 de abril del 2012 compartieron con nosotras las compañeras de la Universidad de Caldas, en Colombia. Ellas decían que la condición de estar enfermo o en tratamiento nos da pie a trabajar con la parte saludable de las personas. Florentina identificó en su enfermedad una posibilidad de hacer algo diferente de su vida y no quiso desperdiciarla. De alguna manera,

se podría haber quedado pegada al hecho de haber perdido un ojo, de casi haber perdido la vida y seguramente mucho tiempo de escolarización. Pero en su relato se detecta que la protagonista de esta historia resignifica lo ocurrido en algo positivo y de alguna manera se agarra a lo que puede ser posible y aparece en el campo, lo generativo y emergente (Fried Schnitman, 2016). Y es que

La perspectiva generativa propone que mediante el diálogo, la reflexión, las narrativas y el aprendizaje generativo tienen lugar procesos de creación dialógica entre personas que promueven la co-construcción gradual en el tiempo de posibilidades, coordinación de acciones y conocimientos, e innovaciones conjuntas (Fried Schnitman, 2016, p.56).

En este sentido tanto Florentina como el resto de las mujeres que participaron en esta iniciativa pudieron construir gradualmente algo nuevo, abrir nuevos espacios y promover narraciones innovadoras, seguramente invitadas por el encuadre de la iniciativa: el recopilar historias de mujeres que de alguna manera hubiesen cambiado su historia.

De hecho, más allá de la historia de Florentina, en la experiencia de recopilar las 100 historias de estas mujeres mayas, hubo un movimiento constante entre lo local y lo transversal: este tema también fue ampliamente trabajado en el Diplomado. Me refiero con ello a entender el empoderamiento o la lucha de estas mujeres desde su contexto al mismo tiempo que se cotejaba con esa transversalidad de salirse del molde, de cuestionar etiquetas. En el caso de nuestra protagonista lo podíamos ver, por ejemplo, en el tema de elegir con quién casarse y las condiciones para hacerlo. A lo mejor, a una mujer occidental hoy en día esto no le parece ningún acto especial. Sin embargo, la mayoría de las mujeres de la edad de Florentina en su comunidad (e incluso más jóvenes que ella) han aceptado un matrimonio arreglado entre su familia y la de su esposo, con las condiciones que probablemente él (im)puso. Florentina se salió, una vez más, de lo pre-establecido en algo tan local y cotidiano, como son estas costumbres sociales.

Por último, quisiera resaltar la importancia de la práctica dialógica y la comunidad de aprendizaje a la hora de llevar a cabo este proyecto, la cual también estuvo continuamente presente durante el mencionado Diplomado. Si bien fui yo la principal encargada de recopilar las historias, la calidad que el trabajo final contiene no pudo ser posible sin un continuo diálogo con otras personas igual o más fuertemente involucradas: Nancy, Andrea, las informantes, las mujeres que nos compartieron su historia, alumnos y alumnas que han conocido del proyecto... Además de voces que nos han acompañado al realizar el proyecto, tales como las de compañeras feministas, teóricos y teóricas de posturas no hegemónicas, etcétera. Como en todo proyecto, pero más aun en los que honramos y reconocemos la construcción conjunta de los saberes, esta iniciativa lleva impregnado el sello de todas estas y muchas más relaciones.

Conclusiones

El trabajo de investigación presentado en este texto y, especialmente, la historia de Florentina, son buenos ejemplos de la riqueza humana a la que se puede acceder por medio de un enfoque constructorista y dialógico. La experiencia estuvo acompañada por los

aportes teóricos del Diplomado y el modelo generativo en él trabajado, los cuales fueron una pieza clave a la hora de realizar la recolección de los relatos de mujeres mayas así como para el resultado final del libro.

Referencias bibliográficas

- Anderson, H. (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2016). Evaluación del III Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres de Vitoria-Gasteiz. En proceso de publicación.
- Chenail, R.J. (2012). Conducting qualitative data analysis: Managing dynamic tensions within, part one. *The Qualitative Report*, 17 (2), 500-505.
- DeFehr, J. (2008). *Transforming Encounters and Interactions: A dialogical inquiry into the influence of collaborative therapy in the lives of its practitioners*. Tesis de Doctorado. Universidad de Tilburg.
- De las Heras, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (9), 45-82.
- Fried Schnitman, D. (2010). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 51-63.
- Fried Schnitman, D. (2016). Perspectiva e práctica generativa. *Nova Perspectiva Sistêmica*, XXV (56), 55-75.
- Fried Schnitman, D. y Rodríguez-Mena, M. (2012). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En *La transdisciplina y el desarrollo humano*. División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.
- Hernández, A. (2001). Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico Las mujeres indígenas y sus demandas de género. *Debate Feminista*, 12 (24), 206-229.
- Infonavit (1975). *El Primer Congreso Feminista de México*. Mérida, Yucatán: Talleres Tipográficos del "Ateneo Peninsular".
- Íñiguez, L. (2005). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era post-construccionista. *Athenea Digital*, (8) 1-7.
- Lyotard, J.-F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Ediciones Cátedra.
- Shotter, J. y Katz, A.M. (1996). Resonances from within the practice: Social poetics in a mentorship program. *Concepts and Transformation*, 1 (2/3) 239-247. Recuperado 17 noviembre 2013 en <http://pubpages.unh.edu/~jds/Beinum3.htm>
- Walker, N. y Delgado, G. (2015). *Historias de mujeres mayas yucatecas*. Mérida: Ciencia Social Alternativa, A.C.
- White, M. (2002). *Reescribir la vida. Entrevistas y ensayos*. Barcelona: Gedisa.

Reflexiones de María Cristina Ravazzola (Argentina)

En este artículo la autora desarrolla los supuestos en los que se apoyó durante la producción del interesante testimonio que presenta.

Dichos supuestos la acercan a las propuestas del Galveston Institute, a su aprendizaje en el Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas, y a premisas provenientes de líneas de teorías y acciones feministas. Estos apoyos la llevan a contextualizar en tiempo, en espacio y aun en conclusiones, las afirmaciones y observaciones de las condiciones de vida de las mujeres en comunidades mayas mexicanas, incluyendo minuciosas descripciones de las inequidades que las ubican en posiciones de subordinación en relación con los hombres.

Garbiñe elige presentar el testimonio de Florentina –una de las cien “mujeres luchonas” que entrevistó–, una historia muy rica y muy ilustrativa de lo que la autora busca transmitir, en la que aparecen con claridad premisas de la aproximación dialógica, colaborativa, apreciativa, generativa y productiva que reconoce como pilares básicos para su interesante investigación.

Este análisis contribuye a construir conocimientos locales, vivenciales y encarnados, y a expansiones de los mismos, en el camino de buscar formas de vínculos más equitativos entre hombres y mujeres.

*Indagación crítica y propuestas de transformación:
de la victimización a las potencias y los derechos
en contextos de vulnerabilidad*

Reflexiones introductorias

Marilene Grandesso (Brasil)⁴¹

Al leer este trabajo me sentí transportada a un universo de posibilidades en cuyo horizonte veo luces de esperanza. Una investigación dialógica y colaborativa en un contexto tan desafiante como el planteado por el conflicto armado colombiano, que escucha las voces de niños y niñas desde un lugar de reconocimiento de sus saberes y experiencias de vida, se presenta como un salto paradigmático, coherente con narrativas de vida que cuentan historias de dignidad y respeto. El abandono del discurso del déficit y la victimización permite abordar el presente como una construcción colectiva en contextos de vida en la familia, la escuela y la sociedad, y abre espacios para construir relaciones más igualitarias al servicio de experiencias de paz como forma de existencia.

El trabajo impacta por su amplitud ya que abarca siete proyectos de investigación que cubren una extensa área involucrada en el conflicto armado de Colombia –Eje Cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá. La relevancia de estas investigaciones, pese al desafío impuesto por las relaciones de violencia y abuso en sus más diversas formas, se potencia por la forma en que las y los autores, sumergidos en el estudio del conflicto armado, colocan en el centro de sus investigaciones la paz, la reconciliación y la democracia. Comprendida como un proceso, es decir como una forma de vida, en este proyecto la paz surge como un valor a ser construido desde la infancia focalizado en las potencias individuales y colectivas. El trabajo resalta la manera en que un proyecto de investigación puede estar también al servicio de transformaciones en las prácticas y las formas políticas de atención y cuidado de las personas en general.

Como en una gran orquesta, con los más diversos instrumentos al servicio de la armonía estética, se destaca la posición transdisciplinaria de los autores que construyen un

⁴¹ En el Anexo 1 se incluye la versión en portugués de estas reflexiones.

coro polifónico originado en la psicología, la sociología, el psicoanálisis crítico, la filosofía política y la economía. Este coro de voces, desde una perspectiva hermenéutica, ofrece un tejido en el que las investigaciones se realizan como formas de construcción de sentido y transformación social. Esta manera de delinear una investigación, en sí misma, ya se presenta como una postura dialógica –más allá de las fronteras disciplinares. A la luz del pensamiento complejo y la construcción de formas de vida a partir de las relaciones, comprende el desarrollo humano como un proceso intersubjetivo, histórico, contextualizado y permanente.

La construcción del proyecto también se presenta al servicio del diálogo y la colaboración dado que integra miembros de tres instituciones, cuenta con el apoyo de nueve instituciones de distintos sectores y de dos redes internacionales. El diálogo entre tantas voces de múltiples contextos construyó, ciertamente, un espacio ampliado de transformaciones sociales, lo cual me hace pensar que esta gran y diversificada orquesta es un inmenso coro de voces proveniente de diversos actores sociales y sus organizaciones, armonizados en un proyecto de gran envergadura, orientado a un mundo posible que respeta al otro y la otra, alberga la diversidad, la acción conjunta y la actitud colaborativa, para construir nuevos marcos de sentido hacia el ejercicio de la paz y la democracia. Articular y consolidar tantas y tan diferentes redes de conocimiento –academia, sociedad civil, estado y empresa privada– es posible por la incorporación de una posición dialógica de reconocimiento y legitimación de distintas experiencias. Tal postura involucra *saber cómo* promover el diálogo y, por sí misma, se presenta como una importante contribución.

Otro aspecto que me parece innovador en este trabajo tiene que ver con su metodología. Colocar en un mismo plano investigación, intervención e incidencia en políticas públicas incrementa la posibilidad de una acción productiva e integradora, algo así como un antídoto contra la fragmentación entre contextos de producción de conocimiento y de acción transformadora, acercando las distancias entre ciencia, prácticas y políticas públicas.

La minuciosa descripción del camino recorrido en el desarrollo del proyecto, ilustra acerca de cómo fueron generadas las estrategias dentro del propio proceso. Desde la involucración de los autores en campos de conocimiento provenientes de investigaciones anteriores, que dialogan con un corpus de conocimiento y los aportes teórico-metodológicos presentes en las publicaciones hasta entonces elaboradas, el ejercicio del diálogo se hizo presente durante todo el proceso de realización del proyecto. La propuesta de desarrollo de las distintas investigaciones que compone el proyecto se define como una forma de acción inclusiva y horizontal al servicio de la colaboración y el diálogo transformador. Este es el caso cuando se considera la organización de un espacio para la formación de agentes en las instituciones educativas, las organizaciones de la sociedad civil y los gobiernos locales de las regiones involucradas, permitiendo incluir a tales actores sociales como partes integrantes del proceso de investigación. Finalmente, el proyecto presenta una perspectiva de sustentabilidad de las acciones y transformaciones impulsadas por la propuesta de una maestría en formación ciudadana, democracia y paz.

El relato a título de ejemplo de las investigaciones que componen el programa, ofrece un *zoom* para una acción de producción de conocimiento en la que los niños y niñas

se consideran co-autores del proceso investigativo. Eso llevó a los autores a una práctica que se puede considerar un cambio paradigmático: *de* niños, niñas y jóvenes considerados sujetos pasivos sobre quienes se indaga de forma objetiva, *hacia* el reconocimiento de cada uno de ellos como participantes activos en el proceso de construcción de sentido y desarrollo de nuevas prácticas. Desde la elección de categorías de investigación hasta el establecimiento de relaciones y construcción de marcos de sentido a partir de los contextos de conversación, el lugar de los niños y las niñas es legitimado, reconociéndoseles como detentores de un saber local, lo cual nos invita a escuchar sus voces en un proceso de *hacer con*, tornando los proyectos de investigación en una acción situada y dialógica.

Aun tratándose de una investigación en curso, algunos resultados ya encontrados apuntan al “poder” y a la “vida fácil” como significados presentes en la construcción de las identidades de niños, niñas y jóvenes en la lucha por su libertad y autonomía en contextos de violencia. Esto nos estimula a reflexionar sobre el lugar de las familias y las escuelas en el sostén de una transformación de relaciones jerárquicas que establecen distinciones de género, edad y experiencia como formas de exclusión en relación con los derechos de ejercicio de la ciudadanía. Desde las etapas preliminares, la comprensión del proceso de investigación como un contexto de construcción conjunta de nuevas posibilidades, se manifiesta en las propuestas que ya emergen de ese estudio aun en curso. Algunas de dichas propuestas apuntan a la deconstrucción de conceptos muy arraigados en la vida cotidiana en la familia y la sociedad. Por ejemplo, los significados que tradicionalmente se atribuyen a la infancia –niños y niñas que terminan no siendo considerados como agentes de transformación social. La labor de los autores otorga a esos actores sociales un lugar de participantes activos en un proceso de investigación. De esta manera, les asegura un lugar de derecho en tiempo presente, en sus contextos de vida actual, reconociendo y legitimando sus saberes.

No sería posible el desarrollo de un proyecto dialógico sin escuchar las voces de niños, niñas y jóvenes involucrados en contextos de conflicto armado. Por otro lado, se considera a la paz como una experiencia vivida, construida en las relaciones en las que niños, niñas y jóvenes son reconocidos como agentes. Otro aspecto que consideré importante se refiere a la visión positiva de los conflictos. Entendidos como la confluencia de las diferencias situadas por las múltiples posibilidades que habitan lo humano, las autoras y los autores destacan la importancia de trabajar los conflictos como una ampliación de formas de vida y una puerta de entrada para la inclusión de lo uno y lo múltiple. Esta propuesta invita al ejercicio de una postura crítica tanto para la educación como para la sociedad en general.

Para finalizar, deseo resaltar una vez más la relevancia de este trabajo y agradecer la oportunidad de poder reflexionar sobre él. Las autoras y los autores nos invitan a construir espacios de diálogos transversales a los contextos y las poblaciones. No importa si se trata de niño, joven o adulto; de familia o escuela; de sociedad civil, gobierno u ONG; agentes comunitarios, profesionales actuantes en los contextos institucionales o medio académico, en fin, independientemente de su lugar de inserción y de la edad o condición socioeconómica, la inclusión de las voces de los diferentes actores se presenta como una forma posible de transformación social y construcción de historias de democracia y de paz.

***De la victimización a las potencias:
niños y niñas en contexto de conflicto armado en Colombia
como agentes activos en la construcción de paz***

*María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado,
Héctor Fabio Ospina y Ariel Gómez⁴²*

Introducción

En este capítulo se presenta el trabajo realizado por un grupo de investigación sobre la construcción social de subjetividades de niños y niñas en contexto de conflicto armado en Colombia. Se plantea el accionar del grupo como una práctica dialógica, en la que la construcción social de subjetividades de niños y niñas se percibe como parte de conversaciones y relaciones que marcan fuertemente a los individuos. Del mismo modo, en el grupo de investigación se encuentran personas con distintas trayectorias y experiencias en el ámbito investigativo, al igual que provenientes de campos de conocimiento diferentes, lo que permite generar diálogos que amplían el marco desde el que se comprende y trabaja con estos niños y niñas. Por otro lado, desde la investigación se potencian distintas interlocuciones con otras redes de conocimiento y con distintos actores y se busca lograr incidencias a nivel de política pública.

En el texto que se presenta a continuación, se sintetiza una experiencia de investigación dialógica y colaborativa, desarrollada en el marco de un programa macro que se compone a su vez de 10 proyectos investigativos. De manera específica nos referimos aquí al proyecto de investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá, D.C.: la paz, la reconciliación y la democracia, desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas” que se enmarca en el programa: “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante

⁴² Los/as autores/as son profesores/as-investigadores/as, los/as tres primeros/as en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde/Universidad de Manizales, el cuarto en la Universidad Autónoma Latinoamericana.

procesos de formación ciudadana” avalado por Colciencias, ente responsable de la investigación en ciencia y tecnología en Colombia, al Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: democracia, reconciliación y paz del Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional.

El interés ético político que mueve esta experiencia radica no sólo en la comprensión de las condiciones que estimulan la construcción social de niños y niñas en contextos de conflicto armado, sino además en el encuentro de alternativas mediadas por los procesos de socialización política, que llevan a romper con las lógicas que hacen posible la violencia. Esta experiencia investigativa aborda la niñez y sus entornos de socialización más inmediatos como son la familia y la escuela; se desplaza de los discursos asociados al déficit y la victimización y se enfoca en los potenciales individuales y colectivos para promover la construcción social de la realidad en torno a sentidos y prácticas de paz.

El presente documento recoge de manera somera la experiencia del grupo de investigación, como un ejemplo de práctica colaborativa orientada desde diálogos generativos y productivos. Relata esta experiencia desde diferentes aspectos: los antecedentes en los que se enmarca la iniciativa, algunas reflexiones que emergieron de procesos investigativos anteriores y que alimentan los intereses que mueven este proceso, la presentación del programa en el que se inscribe y un esbozo del sustento teórico-epistémico y metodológico en el que se fundamenta. De igual manera, se enuncian los impactos generados a partir de este proceso dialógico y colaborativo, que buscó aportar a la construcción de la paz en Colombia.

El relato de la experiencia que se ofrece puede aportar a los horizontes de tránsito de investigadores, docentes, familias, decisores de políticas públicas, entre otros, quienes pretenden potenciar desde su acción, iniciativas que promuevan la transformación de lógicas socioculturales que estimulan las violencias. No pretendemos así, caer en posturas definitorias de la vida, sino ampliar los marcos comprensivos con los que tradicionalmente nos hemos relacionado con la infancia, la familia y la escuela, con el propósito de encontrar otros lenguajes y alternativas de construcción social de la realidad.

Camino recorrido previo al desarrollo del proyecto y el programa

El proyecto de investigación surge como continuación de la investigación realizada⁴³ a lo largo de dos años, cuyos resultados y hallazgos se exponen a continuación y aparecen documentados en el libro *Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado* (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012).

⁴³ En el marco del programa postdoctoral de investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, avalado por la Escuela de posgrado de la RedInJu (OEI-CLACSO), la Universidad Católica de São Paulo, la Universidad de Manizales, y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

El proceso investigativo se centró metodológicamente en la recolección de relatos publicados en informes de investigación o en documentales, acerca de niños, niñas y jóvenes en contexto de conflicto armado y desplazamiento forzado en Colombia, narrados por ellos y ellas, sus familias, agentes comunitarios o docentes. Con la investigación se realizó una meta lectura de los relatos provenientes de fuentes secundarias, buscando no propiciar procesos de re-victimización, en los que las personas que habían padecido la guerra la revivieran al narrarla.

Algunos de los resultados que surgieron de dicho proceso de investigación nos permitieron concluir que los niños, niñas y jóvenes en contexto de conflicto armado en Colombia construyen su subjetividad socialmente en relaciones significativas, entre las que se encuentran la familia y la escuela, enmarcadas por múltiples manifestaciones de violencia, y desde símbolos de la guerra como lo son el “poder” y la “vida fácil”⁴⁴. Las relaciones en las que construyen sus subjetividades son altamente jerárquicas, basadas en diferenciaciones de género, edad, experiencia o rango. En dichas relaciones se limita su libertad y autonomía, con el fin de protegerse a sí mismos o a sus seres queridos. Decisiones que en otros ambientes hacían parte de su intimidad y eran tomadas por ellos y ellas, empiezan a ser tomadas por personas en un nivel más alto de poder –por ejemplo, quién es su pareja o si pueden o no asumir la maternidad. Así mismo, las relaciones de las cuales participan son en general dicotómicas, las personas son vistas como amigas o enemigas y ponen a niños, niñas y jóvenes en situaciones límite, como verse obligados a decidir quiénes de sus compañeros deben morir o “elegir” ingresar a un grupo armado en particular, decisiones en las que la autonomía se ve fuertemente limitada, y es cuestionable el poder de “decisión” y “elección” (Alvarado et al., 2012).

Las conversaciones en las que participan niños, niñas y jóvenes están fuertemente marcadas por las violencias, con presencia del miedo, la venganza, el dolor o la tristeza, la soledad, el desarraigo al territorio, la victimización, la desconfianza y la culpa, frente a un mundo impredecible e inseguro. También se internalizan los signos y símbolos de la violencia, se silencian las voces de niños, niñas y jóvenes y se naturalizan las creencias, las ideas y los supuestos culturales relacionados con las violencias. Lo cual se muestra en la inclusión de la guerra en los juegos, la naturalidad con que se asume el trabajo con un grupo armado y en la alusión al silencio como protección en algunos de los relatos.

Así mismo, se ven vulnerados los derechos de niños, niñas y jóvenes dado que muchos de ellos deben abandonar la escuela, enfrentan condiciones económicas desfavorables y se ven obligados a trabajar desde edades tempranas. Adicionalmente, niños, niñas y jóvenes en contextos de conflicto armado cargan en sus cuerpos, marcados con cicatrices, la memoria de los hechos vividos, y las armas y la ropa para la guerra les dan la apariencia de tener un mayor tamaño.

La afectación es diferencial entre las mujeres y los hombres. El cuerpo de las mujeres es cosificado, en muchos casos es usado para la satisfacción de los hombres de

⁴⁴ Expresión que surgió en Colombia con la cultura instaurada por el narcotráfico, cuyo desarrollo estuvo ligado también al desarrollo del conflicto armado, con el que se conseguían grandes sumas de dinero en poco tiempo.

mayor rango. Por su lado, los hombres obtienen reconocimiento a partir de ser valientes, asumir riesgos y ser capaces de hacer daño.

En el proceso investigativo identificamos igualmente que la manera en que son narrados y se narran niños, niñas y jóvenes construye su manera de ser y relacionarse con otros y otras. Su reconocimiento está dado en gran medida desde la pertenencia a uno u otro grupo armado; es relevante el cambio de nombre al ingresar a un grupo y las maneras de definirse, por ejemplo “soy guerrillera” o “soy paraco” –marcando no sólo la pertenencia a uno de los grupos sino también la homogenización respecto a las demás personas pertenecientes a dicho grupo y la exclusión frente a los demás grupos armados.

A lo largo de la investigación encontramos que la mayor parte de los relatos se basan en un lenguaje deficitario que considera a niños, niñas y jóvenes como víctimas. Así mismo, los hechos vividos en el contexto de la guerra se muestran como dominantes en sus historias de vida. Sin embargo, se presentaron algunos quiebres en el relato como el testimonio ofrecido por un joven excombatiente en 2010, que se expone a continuación:

Hace tres años conocí una mujer llamada Adriana Arciniegas, quien nos habló de un proyecto que tenía en mente, esto me dio una nueva esperanza, me dijo que yo podía soñar, que mi vida podía cambiar y que dios me había dado una empresa llamada imaginación... ahora estoy estudiando, estoy haciendo cuadros... aparte de tener una estabilidad económica, he encontrado un verdadero apoyo, amor, interés por mi vida, educación, he encontrado una familia... puedo trabajar en la misma mesa con exmilitares del Estado, un día nos creíamos enemigos, pero hoy trabajamos juntos (Documentales Jóvenes Excombatientes, en Alvarado et al., 2012, p. 61).

Además, fue posible identificar algunos aprendizajes y recursos individuales y colectivos como la solidaridad, la inconformidad frente a la presencia de las violencias, la resistencia, la intencionalidad de construir un futuro distinto y la acción colectiva.

Los hallazgos investigativos señalan la importancia de considerar las características de los ambientes donde niños y niñas se socializan cotidianamente, para dar cuenta de las prácticas y sentidos que se configuran en medio de lógicas violentas asociadas al conflicto armado. Si bien dichas lógicas nos enseñan factores desencadenantes de la reproducción de la violencia, también nos develan rupturas, puntos de fuga, resistencias, que a su vez inciden en la deconstrucción y reconstrucción de esa realidad mediada por las armas.

Proponemos un proceso alternativo de socialización, o mejor de “socialización política” que tiene asidero epistémico en la sociología fenomenológica de Berger y Luckman (1983) y en la psicología social crítica de Gergen (2007); ambas vertientes entienden que la realidad es una construcción que se da socialmente y que por tanto puede ser producida y auto producida de manera sistemática, a través de mediaciones intersubjetivas en las cuales el lenguaje es un elemento constitutivo. De otro lado, la política se entiende con Arendt (1998) como la capacidad que tienen los sujetos de acción y discurso, que son desencadenantes de transformaciones en la vida compartida, es decir, en el *entre nos* (Alvarado et al., 2012).

La socialización vista en esta perspectiva alternativa, incide en la generación de condiciones para que niños, niñas y jóvenes, en vez de reproducir los sentidos y las prácticas derivadas de la violencia como forma predominante de relación en el conflicto colombiano, logren desplegar con dinamismo y creatividad acciones desencadenantes de transformaciones en la realidad, entendiendo que esa realidad ha sido construida socialmente y que en este proceso niños, niñas y jóvenes se auto producen y producen el mundo de forma constante, a través de interacciones e intercambios intersubjetivos mediados por las prácticas dialógicas y relacionales.

Así, la socialización política tiene una función transformadora y no reproductora de la realidad, y otorga al niño, niña o joven un papel protagónico en la construcción del mundo. En este sentido, se reconoce a los niños, niñas y jóvenes impactados por el conflicto armado como sujetos con capacidad política de subvertir órdenes sociales preexistentes. Para que eso sea posible, los procesos de socialización política deben ofrecer oportunidades mediadas por lenguajes distintos, que estimulen sentidos y prácticas alternativas a la lógica aniquiladora de la guerra. De esta manera, la familia y la escuela, como agentes de socialización inmediatos de niños, niñas y jóvenes, se presentan como lugares potenciales para la generación de condiciones que harán posible la emergencia de sujetos políticos.

En relación con la familia como escenario primario de socialización del niño y la niña, es importante señalar que allí tienen lugar los primeros intercambios sociales del sujeto, se trata de “la instancia primaria del desarrollo, escenario fundamental en el cuidado y crecimiento de sus miembros, especialmente de los niños y niñas, a través de ella se sientan las bases para la construcción de proyectos de vida” (Londoño, 2005, p. 73).

En contextos de conflicto armado, estos elementos relacionados con la familia como escenario de socialización en el cual el niño y la niña experimentan intercambios de protección y afecto, sufren impactos importantes. “La guerra rompe con las formas tradicionales de relación e introduce nuevas dinámicas de poder y dominación que intentan llegar hasta lo más íntimo de la vida familiar” (Cifuentes, 2009, p. 89). En el siguiente relato realizado por un joven estudiante de una comuna nororiental en el año 2000 es posible encontrar una situación que ilustra la idea descrita:

Nosotros no tenemos padres. A nosotros no nos dieron afecto. ¿Qué espera? Sobrevivimos y para eso todo se vale. Yo y otros más hicimos un curso de mecánica para moto que nos consiguió el coordinador del colegio, pero igual da. ¿Quién nos emplea? (Álvarez-Correa y Aguirre, 2002, p. 151).

Se hace necesario problematizar el papel protector de la familia en contextos de conflicto armado, reconociendo las afectaciones que sufre, pero también las posibilidades con que cuenta, aun en condiciones crudas de violencia, para reponerse a estos impactos y asumir un papel protagónico (no victimizante) en la construcción de una realidad distinta.

Para que esto sea posible, es necesario problematizar la idea tradicional de familia funcional, asociada a esquemas culturales atravesados por lógicas: judeocristianas que la encasillan en un modelo único que es heterosexual y nuclear; patriarcales que asignan un

lugar de sumisión a la mujer y la relegan al espacio privado de lo doméstico; y adulto céntricas que ven a los niños y niñas como seres incapaces, ausentes de razón y voluntad, y en ese sentido valorados más por lo que serán que por lo que son; esto es, no reconocidos como sujetos hasta que llegan a estadios del desarrollo biológico que los hacen merecedores del adjetivo “mayores”. Esta mirada convencional de la familia, no sólo deja sin soporte la expansión de capacidades de niños, niñas y mujeres, sino que además promueve “la naturalización y despolitización de la familia como espacio privado, en el cual se legitima el ejercicio de la violencia como forma de relación que se reproduce mediante procesos de socialización inequitativos y verticales” (Alvarado et al., 2012, p. 161).

La socialización, vista en perspectiva política (en el sentido no reproductor sino transformador de la cultura), estimula una mirada no deficitaria-victimicista de la familia, dejando de relegarla al mundo privado y reconociéndola como instancia socializadora con capacidad de introducir nuevos sentidos y prácticas que subviertan la violencia y la injusticia imperantes en contextos de conflicto armado.

Esta investigación propuso una perspectiva complejo-sistémica de la familia. Desde esta lógica, no se ve a la familia como la suma de sus integrantes a través de los roles que la cultura tradicional les ha encomendado, sino como una totalidad o como un entorno multidimensional en el que están implicados diferentes órdenes y lógicas sociales que la afectan, mas no la determinan. Esta perspectiva promueve una mirada desde las potencias de la familia como entorno de transformación socio cultural.

Es importante transformar en nuestros esquemas mentales las verdades que hemos construido acerca del papel funcional delegado a la familia, y así mismo construir nuevas posibilidades y oportunidades que hagan de la familia un entorno de titularidades y capacidades. Como un ejemplo ilustrativo de esta necesidad, están las lógicas que han imperado desde programas y políticas sociales relacionados con la familia, mayoritariamente fundamentados en ideas asistencialistas que promueven la dependencia al tiempo que estimulan una posición de megalomanía del Estado, como proveedor paternalista de factores de satisfacción para las necesidades de las familias. Siguiendo a Salas Rodas (2005) es posible identificar tres enfoques o tipos de programas de atención a la familia que han imperado en Colombia: el *asistencial* cimentado en valores de caridad cristiana que promueve la dependencia; el de *prestación de servicios* relacionado con prácticas empresariales que venden atención a las familias como si fueran productos comercializables; y el de *desarrollo social* que promueve la participación de las familias en el diseño y desarrollo de programas que tienen que ver con ellas. El autor concluye que el enfoque que más ha imperado en Colombia es el asistencial y si se buscan cambios radicales en la idea de familia, será necesario empezar por transformar las lógicas construidas históricamente para concebir y acompañar a las familias en el tránsito a su reconocimiento como actores políticos. Para la comprensión del significado de la familia como actor político, Palacio plantea que se debe tener en cuenta lo siguiente:

entrelazar la dimensión económica (política de la redistribución a partir de la generación y asignación de recursos); la valoración cultural (política del reconocimiento en cuanto a las diferencias de género, generación, orientación sexual) y podríamos agregar etnia, y la

significación psicológica y subjetiva (política de intervención en cuanto a las particularidades de cada integrante del grupo familiar), como un marco de referencia que analice tanto los problemas de exclusión e injusticia que enfrenta la familia como grupo, así como desde sus individualidades, tanto en su dinámica interna como externa; como las opciones de inclusión como colectividad que se articula desde la diversidad de sus componentes (Palacio, 2005, en Alvarado, et al., 2012 p. 169).

Asumir que la familia es un entorno de socialización capaz de configurar nuevas lógicas de relacionamiento social tanto en lo privado como en lo público, pasa por revisar las formas tradicionales de concebirla, nombrarla y acompañarla.

La escuela, vista como otro agente de socialización política, es también un escenario potencial para la transformación social y así mismo, para la construcción de paz. Esto no implica desconocer que desde la educación también pueden promoverse prácticas y sentidos que estimulen la lógica de la violencia, como la competitividad en lugar de la cooperación, el individualismo en lugar de la solidaridad y la indiferencia en lugar de la indignación o del cuidado del otro. Las lógicas que promueve la escuela pueden develarse a través de las relaciones que allí se promueven entre docentes y estudiantes, las estrategias didácticas utilizadas, los contenidos seleccionados, los poderes que allí circulan y la forma de concebir y tramitar los conflictos, entre otras prácticas.

Reconocer en la escuela un escenario propicio para la construcción de paz tampoco implica desconocer los impactos que sufre como producto del conflicto armado, desde los ataques armados a su infraestructura, la ocupación militar, la intimidación, persecución y asesinato de docentes y estudiantes, el reclutamiento para fines militares, etcétera. Colombia es uno de los casos más preocupantes en el panorama internacional por las afectaciones que sufre a partir de la violencia arraigada en la vida social y cultural.

Promover desde la escuela acciones de socialización política que lleven a la constitución de sujetos con capacidad para participar en la construcción de paz no es tarea sencilla; se trata de empezar a generar las condiciones para que niños, niñas y jóvenes puedan expandir sus capacidades, vistas estas de modo multidimensional, desde los potenciales creativo, ético-moral, político, afectivo y comunicativo (Alvarado, et al., 2012). Esto invita a mirar al niño, niña o joven desde una trama compleja que involucra no sólo la razón y el desarrollo cognitivo, sino también sus ámbitos sociales y las construcciones situadas histórico-culturalmente y creadas en universos simbólicos e intersubjetivos. Entendemos la complejidad de la escuela como agente de socialización para la construcción de paz y asumimos que la reflexión jamás quedará agotada. En este sentido, sin la mínima intención de ser reduccionistas, ofrecemos unos criterios o principios mínimos a través de los cuales consideramos que puede pensarse la escuela, para subvertir las lógicas tradicionales de relacionamiento social que, en el caso colombiano, están atravesadas por el conflicto armado.

Como grupo, nos ha resultado relevante *deconstruir ideas tradicionales acerca del niño y la niña*. Tradicionalmente se ha concebido la infancia desde perspectivas biológicas y psicológicas que la asocian a un estado de minusvalía, el cual deberá pasar por fases sucesivas de desarrollo para llegar a la madurez y adquirir razón y voluntad. La infancia no

se valora por lo que es sino por lo que será, se la concibe como futuro pero no como presente, se subvaloran sus capacidades de aprendizaje, de sensibilidad, de subjetividad y, en esa dirección, niños y niñas son adjetivados como “menores”. Para interpelar esta idea es necesario entender la importancia de la niñez como ciclo vital, como experiencia, como potencia y como capacidad de incidir en el flujo de la existencia de otros. Los niños y niñas no equivalen a objetos individuales sino a sujetos sociales y políticos que comparten la vida con otros. En este sentido, es necesario verlos en toda su multidimensionalidad e interrelación con los demás, a través de quienes aprenden y crean lenguajes y símbolos con los cuales pueden situarse en un tiempo y espacio, y nombrar la realidad.

Igualmente, consideramos que *la paz es una experiencia y no un contenido temático*. La paz no se esconde en los anaqueles de las bibliotecas, tampoco se desagrega temáticamente para ser memorizada, no obedece a cátedras enciclopédicas que alimentan la razón cognitiva; por el contrario, es una experiencia que acontece en la vida cotidiana de la escuela y en torno a la cual los sujetos construyen una realidad vinculante en la que se reconocen y se sienten acogidos. No es un producto sino un proceso permanente que se construye a través de acciones sistemáticas mediadas por lenguajes e identidades infantiles y juveniles, por sus intereses, estéticas y medios de expresión. Se vive a través del arte, de la cultura y del deporte, se evidencia en las relaciones que se establecen en el mundo escolar, en las cuales aparece una lógica de horizontalidad que no es jerárquica, no es castigadora ni impositiva, sino que se construye con niños y niñas a través de pactos regulativos en los que todos y todas participan.

Apuntamos a una *perspectiva positiva de los conflictos*. Un conflicto no es igual a un problema, no es una falta que deba ser castigada, no se debe evitar ni invisibilizar; al contrario, es una manifestación de la vida que muestra las diferencias presentes en los seres humanos desde sus historias, expectativas e intereses diversos. El conflicto es una relación que nace fruto de la pluralidad como condición humana. En la escuela, debe aprovecharse para estimular su tramitación no violenta, buscando potenciar habilidades de negociación y mediación que promuevan los argumentos y visibilicen los sentimientos, los daños y las alternativas surgidas de los sujetos involucrados en él.

Por último, como grupo proponemos una *perspectiva crítica de la educación y la sociedad en general*. Como se ha insistido, partimos de que la escuela tiene un papel transformador y no meramente reproductor de la cultura. En ella deben emerger opciones para deconstruir las verdades instauradas como únicas y absolutas, verdades fundadas en la modernidad occidental que a su vez creó al sujeto cartesiano de la razón: dual, fragmentado, descontextualizado, universal. Las relaciones que este entorno moderno creó, han estado atravesadas por relaciones jerárquicas, autoritarias y verticales. Allí, los niños, las niñas y las mujeres no tienen presencia ni rostro, predomina un modelo patriarcal de dominación. La escuela, como agente de socialización política, debe ser entonces el escenario donde se pongan en juego las estrategias para hacer posible la fundación de nuevas versiones de la verdad, el sujeto, las relaciones sociales, la mujer y la infancia. Deberá ser el espacio en el que las nuevas generaciones potencien su capacidad de asombro e indignación frente a situaciones que si bien parecen naturales, son injustas e intolerables.

Frente a este panorama, como grupo de investigación nos interesó continuar el proceso investigativo, en el marco de un programa de investigación colaborativo y dialógico, realizando una lectura de la construcción social de la subjetividad de niños y niñas en contexto de conflicto armado, desde las potencias individuales y colectivas, y desde las posibilidades de transformación social. Concluimos que era relevante participar de diálogos directos con los niños, las niñas, sus familias, agentes comunitarios y educativos, buscando propiciar conversaciones generativas y productivas en las que los niños y niñas se posicionaran como agentes activos en los procesos de construcción de paz.

Una breve alusión a nuestro programa de investigación

El programa en el que se enmarca nuestra investigación, fue avalado para ser desarrollado en 5 años por la Red de Conocimiento conformada por el consorcio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: democracia, reconciliación y paz”, integrado por tres instituciones (Cinde, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional) y una red de apoyo de nueve instituciones (cuatro del Estado, una de la empresa privada, dos ONGs y dos redes internacionales). El programa se ha configurado como una alternativa de generación, aplicación, validación y diseminación de conocimientos. Se ha orientado a indagar acerca de los sentidos y prácticas de niños, niñas y jóvenes en torno a la democracia como una forma de organización de la vida en común y como un estilo de vida deseable; y a la reconciliación, la participación y la resistencia como caminos posibles para instituir la paz en un contexto como el colombiano, signado por múltiples violencias, con el fin de aportar en la construcción intergeneracional de alternativas de convivencia y desarrollo humano equitativas dentro del territorio nacional.

El programa articula de manera colaborativa distintos sectores institucionales y no institucionales, enfatiza en las prácticas dialógicas instauradas alrededor de la niñez y la juventud en contextos relacionales de alta vulnerabilidad, buscando propiciar transformaciones que partan de diálogos productivos entre niños, niñas y jóvenes, sus familias y comunidades, la academia, el Estado y la empresa privada.

El programa se pregunta por los sentidos y prácticas que niños, niñas y jóvenes de zonas en condición de alta vulnerabilidad del Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá, D.C., construyen en torno a la paz, la reconciliación y la democracia, y a categorías mediadoras como cuerpo, género y resistencia. Para ello, apunta a la articulación y consolidación de redes de conocimientos desde la academia, la sociedad civil, el Estado y la empresa privada, que puedan enfrentar y desactivar la naturalización cotidiana de las violencias cuyas consecuencias se perciben en la instauración de dinámicas sociales de exclusión y despolitización, a través del desarrollo de proyectos de investigación que aborden los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en torno a la paz, la reconciliación y la democracia? ¿Cuáles son sus sentidos, prácticas y narrativas en torno al cuerpo? ¿Cuáles las particularidades de la configuración y expresión de dichos sentidos y prácticas según su condición de género, generación, etnia, contexto y región? ¿Cómo llevar a escala la propuesta educativa “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz” y derivar de ella lineamientos que impacten la política pública de

formación ciudadana? ¿Cuál es el estado del arte del conocimiento producido en Colombia sobre sentidos y prácticas políticas en torno a la paz y la democracia y cuál el estado de la práctica que dé cuenta de las experiencias de socialización política de niños, niñas y jóvenes?

Así mismo, el programa busca impulsar, ampliar y legitimar procesos de socialización política y formación ciudadana con niños, niñas y jóvenes, a partir del desarrollo y expansión de la propuesta educativa “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz”; y con niños y niñas de la primera infancia y sus familias a partir de la propuesta educativa/investigativa “Convidarte para la paz”; que, como espacios de aplicación, se han fortalecido desde los conocimientos generados en los proyectos de investigación, al mismo tiempo que han servido de instancia empírica de validación de sus hallazgos. Desde estas iniciativas, se ha contribuido a la ampliación de las comprensiones y metodologías para abordar los procesos de formación ciudadana y construcción de paz con primera infancia, niños, niñas y jóvenes en contextos de alta vulneración social, cultural y política en Colombia.

Teóricamente el programa asume una posición transdisciplinaria centrada en el reconocimiento del desarrollo humano como un proceso intersubjetivo, histórico, contextualizado y permanente. Desde la psicología, Gergen (2006a-b, 2007) con sus planteamientos basados en el construccionismo social y desde la sociología Berger y Luckmann (1983, 1995) con su teoría sobre la construcción social de la realidad ayudan a comprender cómo se construyen socialmente los niños, niñas y jóvenes, al mismo tiempo que crean y resignifican permanentemente el lenguaje, los marcos simbólicos de la cultura, y el mundo de las relaciones sociales y su expresión normativa. Los desarrollos del psicoanálisis crítico, representados en el pensamiento de Lorenzer (1985), muestran cómo el proceso dialéctico de autoproducción de niños, niñas y jóvenes, y de producción de su mundo sólo puede darse en espacios de intersubjetividad mediados por el conflicto. Las reflexiones hechas desde la filosofía política por Heller (1993, 1996), sobre la vida cotidiana y los mundos que la constituyen, aportan igualmente en la comprensión en torno a cómo los procesos intersubjetivos de constitución de lo humano y de constitución de lo social en niños, niñas y jóvenes, se dan en el marco de la vida cotidiana, a partir de la producción de lo material (mundo físico), de las relaciones sociales que establecen los seres humanos para ello (mundo social) y de los marcos simbólicos desde los cuales las personas representan su realidad y se hacen comunicables ante los otros (mundo simbólico). Finalmente, los aportes que desde la economía hace Sen (2000) con su teoría de la agencia, ayudan a comprender el desarrollo humano como expansión de las libertades a partir del fortalecimiento de las capacidades de niños, niñas y jóvenes, el reconocimiento normativo a nivel social y político de sus titularidades y la creación de las oportunidades para que ellos y ellas puedan desplegar su capacidad de agencia y hacer uso legítimo de sus titularidades.

Metodológicamente el programa se organiza en tres grandes componentes: investigación, intervención e incidencia en política pública. El primer componente investigativo –eje fundamental y articulador de la metodología del presente programa– abarca una población amplia: Eje cafetero, Antioquia (Medellín, Cocorná, Granada), Área metropolitana de Bogotá, D.C. (Bogotá, Usme, Soacha), Chocó y Cauca. Sin embargo, dada la trayectoria de más de 25 años en investigación, proyección social y procesos de

formación postgraduada en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá por parte de las instituciones involucradas en el consorcio, Cinde, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional, se ha considerado oportuno y eficiente concentrar los impactos del programa de investigación, a nivel de intervención e incidencia en políticas públicas, en zonas y poblaciones específicas de las regiones en las que hay mayor historia de acción cooperativa: Eje Cafetero (zonas urbanas y rurales de los municipios de Manizales, Pereira, y Chinchiná), Antioquia (Oriente antioqueño, específicamente en los municipios de Granada y Cocorná) y Área Metropolitana de Bogotá, D.C. (particularmente en Soacha).

Metodológicamente el programa suscribe una postura hermenéutico-comprensiva a partir de la cual es posible develar sentidos y significados de la realidad social en tiempos de conflicto, generar marcos de interpretación que permitan esclarecer las representaciones de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad y generar procesos de transformación. Más que un análisis de las condiciones objetivas y estructurales que determinan lo político en los niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad, se trata de garantizar una comprensión del “flujo de vivencias” que configuran la experiencia política de los agentes y sus representaciones sociales de la paz, la democracia y la reconciliación, en apertura a nuevos “horizontes” de sentido. En este orden de ideas, la metodología que subyace al programa de investigación demanda comprender las realidades presentes en el contexto colombiano para transformarlas, a partir del testimonio, la entrevista a profundidad, la observación participante, el diálogo de saberes, la deconstrucción de imaginarios, la sistematización de experiencias, el análisis de discursos y la formulación de horizontes.

El componente de investigación está enfocado hacia la construcción de conocimiento mediante dos grandes dinámicas: la primera, organizada alrededor de diez proyectos de investigación a través de los cuales se ha dado cuenta del objeto de conocimiento del programa, realizados por los grupos de investigación involucrados en el consorcio; la segunda, con un carácter de investigación formativa, está organizada alrededor del trabajo con semilleros de investigación de los grupos y con la adscripción de las tesis de doctorado y maestría dirigidas por los investigadores de estos grupos.

El componente de intervención-acción que posibilita la necesaria aplicabilidad o utilidad social del conocimiento generado, está organizado alrededor de dos dinámicas: con la primera de ellas se busca propiciar espacios y procesos de aplicación desde la propuesta educativa “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz” que permitan un diálogo entre teoría y práctica, entre saber popular y conocimiento científico, entre investigadores y sujetos. La segunda dinámica, de carácter evaluativo, se orienta a generar un sistema de evaluación, monitoreo y seguimiento de dicha propuesta que, como instancia de validación del conocimiento producido, permita derivar aprendizajes y ayude a correr las márgenes de la comprensión teórica sobre los sentidos y prácticas políticas en torno a la paz, la reconciliación y la democracia, y sobre los procesos de socialización política de niños, niñas y jóvenes en Colombia.

El componente de disseminación e incidencia en política está directamente relacionado con el uso del conocimiento generado, en términos de su capacidad para propiciar cambios en la política pública que orienta la formación ciudadana y las prácticas

sociales que se dan en el entorno escolar o en ámbitos no formales en diferentes escenarios de la sociedad civil. Este componente se articula alrededor de tres estrategias: la primera, de comunicación, orientada a visibilizar a través de productos comunicativos los hallazgos de las investigaciones; la segunda, de formación a los agentes de las instituciones educativas, las organizaciones locales de la sociedad civil y los gobiernos locales en las tres regiones; y la tercera, orientada a la formación de nuevos investigadores a través del diseño de una “maestría en formación ciudadana, democracia y paz.

El programa busca impactar en la generación de nuevo conocimiento que amplíe epistémica, teórica y metodológicamente el campo de la formación ciudadana en Colombia a través de la resignificación, desde las voces de niños, niñas y jóvenes, de las categorías democracia como orden social y como estilo de vida, y reconciliación y paz como formas de instauración de dicha democracia. De la misma manera, se orienta a impactar, mediante sus estrategias de intervención, comunicación y formación, la política pública de formación ciudadana y las prácticas sociales de socialización política en las instituciones educativas y en otros escenarios no formales de actuación de niños, niñas y jóvenes en contextos de violencia y en condición de alta vulnerabilidad social.

En el marco de este programa, el proyecto de investigación sobre la construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado, finalizado en febrero de 2016, se constituye en un ejemplo de práctica colaborativa, atravesada por diálogos productivos orientadores de transformaciones en la manera de concebir a los niños y las niñas en contexto de conflicto armado en Colombia.

Un ejemplo de práctica colaborativa y dialógica: nuestro proyecto de investigación

El problema que motiva este proceso investigativo parte del reconocimiento de un contexto de conflicto armado en el que históricamente se han construido, legitimado y reproducido unas narrativas hegemónicas con respecto a los actores involucrados, los fines, los medios y las consecuencias de toda forma de violencia y vulneración de derechos. En dichas narrativas se han dejado de lado las experiencias, conocimientos, necesidades y expectativas de actores sociales considerados dependientes e inmaduros, este es el caso de los niños y las niñas.

Esto ha hecho que los niños y niñas en contexto de guerra sean narrados como víctimas y en algunos casos como victimarios, situación que los deja en un lugar de dependencia y pasividad frente a los adultos. Es decir, que en la historia del conflicto armado colombiano esos sujetos han tenido un protagonismo reproductor, pero no han sido asumidos como sujetos con capacidad generativa para la paz, la reconciliación y la democracia. Es así como el presente proyecto de investigación se preguntó por los contenidos y formas mediante los cuales los niños y niñas que viven en contextos de guerra construyen y narran de manera generativa y productiva sus identidades y subjetividades, de modo tal que logran movilizar procesos de paz, reconciliación y democracia.

El objetivo general de la investigación apuntó a reconocer, comprender y difundir las formas en que los niños y niñas construyen y narran su identidad/subjetividad de manera generativa; desplegando procesos de paz, reconciliación y democracia en contextos de conflicto armado, en los departamentos de Caldas, Antioquia y Bogotá.

Aproximaciones teóricas

A nivel teórico, el proyecto de investigación ha concebido la subjetividad como una construcción social reconociendo que las verdades sobre sí mismo son construcciones históricas, sujetas a un contexto social específico y a unas ciertas redes de relaciones (Gergen, 2006b); no hay una subjetividad independiente de la existencia histórico cultural propia (Bruner, 2004); y el sí mismo existe únicamente en el lenguaje, implica negociaciones y se organiza en contextos sociales (Shotter, 1996). La investigación partió igualmente de visibilizar la función generativa del lenguaje como acción (Burr, 1995; Echeverría, 2005), mostrando cómo los diálogos frente a los niños y a las niñas se constituyen en parte fundamental de las relaciones presentes entre estos y sus familias o comunidades.

El proyecto de investigación ha retomado las implicaciones generativas del lenguaje al proponer que la comprensión se genera al establecer actos comunicativos en los que se construyan nuevos significados (Anderson y Goolishian, 1991); que la violencia se internaliza en las conversaciones como parte natural de la vida cotidiana (Martín-Baró, 1984); que los modos de habla tienen consecuencias sociales y que los términos usados limitan las actuaciones (Gergen, 1996).

Partimos igualmente de una visión sistémica y compleja de los niños y niñas en la que comprendemos la complejidad como el significado de la multidimensionalidad, incluyendo los distintos niveles que participan en la construcción de subjetividades (Morin, en Estupiñan, 1997). En este sentido reconocemos que el contexto de violencia sociopolítica no sólo afecta al individuo, envuelve factores sociales (Pakman, 2004), por lo que es relevante trascender lo psicológico en la comprensión de la violencia y la guerra, ampliando esta comprensión hacia lo histórico, sociopolítico, económico y cultural (Lykes, 2003). Igualmente, desde una mirada sistémica, consideramos que el problema existe según los observadores que lo puntúen (Boscolo, Cecchin, Hoffman y Penn, 1978), siendo importante tener en cuenta la relevancia del lente de los investigadores al realizar una lectura frente a los niños y niñas en contextos de conflicto armado, quienes han sido visibilizados tradicionalmente desde ser víctimas o victimarios.

En este contexto en el que los niños y las niñas se relacionan con otros y construyen relacionalmente sus subjetividades, consideramos prioritario aportar nuevas posibilidades a partir de diálogos generativos y productivos, en los que los niños y las niñas en contextos de conflicto armado en Colombia se posicionen de manera activa en procesos de construcción de paz. Para potenciar nuevas posibilidades, el grupo de investigación concibe como fundamental reconocer los recursos colectivos e individuales en las situaciones de violencia (Barudy, 2006; Pérez-Sales, 2004). Igualmente, en el proyecto tenemos algunas

premisas: la transformación cultural alternativa a la violencia requiere visibilizar las construcciones culturales (Estrada, Ibarra y Sarmiento, 2003); la manera en que se narren los hechos configura los modos de actuar; los niños no son el problema, el problema es la violencia (White y Epston, 1993); y es posible la construcción de argumentos alternativos (Carey y Russell, 2002) y de nuevas tramas en las que se posicione activamente el sujeto (Fried Schnitman, 2002).

Propuesta metodológica

El proyecto se sustentó en un enfoque cualitativo fundamentado epistemológicamente en la hermenéutica, entendida como un proceso sistemático de carácter inductivo en el que los niños y niñas participan como informantes pero también como investigadores para la identificación de categorías y tendencias (descripción); construcción y confrontación dialógica de un entramado de relaciones (interpretación); y construcción de una red de significaciones (constitución de sentido de las narrativas alternativas).

La metodología de la investigación constó de tres fases desarrolladas en tres años. La primera fase del proyecto incluyó la construcción del estado del arte de investigaciones relacionadas con el tema a partir del levantamiento de información secundaria, la construcción colaborativa de categorías teóricas, la elaboración de un mapeo de políticas públicas locales y nacionales relacionadas con niñez y conflicto armado y la realización de un mapeo de las diferentes experiencias de formación ciudadana en Caldas, Antioquia y Bogotá, D.C. Esto con el fin de seleccionar las experiencias con las que llevamos a cabo el trabajo de campo de la investigación, mediante la revisión documental del campo de formación ciudadana.

La segunda fase de la investigación consistió en la implementación del trabajo de campo en el marco de los programas Niños, niñas y jóvenes constructores de paz, y Convidarte para la paz. El grupo de investigadores desarrolló diferentes técnicas para crear los espacios de diálogo de saberes en los cuales se generó la recolección de la información. Durante esta segunda fase realizamos talleres lúdico-creativos, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y un encuentro entre las experiencias o casos participantes en cada nodo (Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá).

La tercera fase de la investigación se centró en el análisis de las narrativas. Para ello, los investigadores participamos de talleres colectivos de análisis narrativo en los cuales reconstruimos el sentido y comprensión de los procesos a través de los cuales los niños y niñas construyen y narran sus identidades y subjetividades en contextos de conflicto armado.

Para lograr los objetivos de la investigación desarrollamos el trabajo a través de las siguientes estrategias: conformación de una comunidad académica interdisciplinaria con participación de profesionales del área social y de estudiantes de doctorado, maestría y pregrado de carreras como psicología, sociología, antropología, desarrollo familiar, trabajo social, comunicación social, entre otras; conformación y consolidación de un nodo de la red interinstitucional e intersectorial a nivel regional, dedicada a trabajar por el reconocimiento de la niñez en contextos de conflicto como sujetos con capacidad de agencia, para lo que hemos participado activamente de la Red InJuPaz impulsada por el programa; uso de medios alternativos de comunicación para la difusión a nivel local y regional, de los diferentes avances y resultados que se fueron produciendo en el proyecto –páginas en las redes sociales, boletines informativos, exposiciones fotográficas, video clips, entre otros–; creación de espacios de encuentro y reflexión crítica, dinamizando la recolección de información a partir de la generación de espacios colectivos de debate –talleres

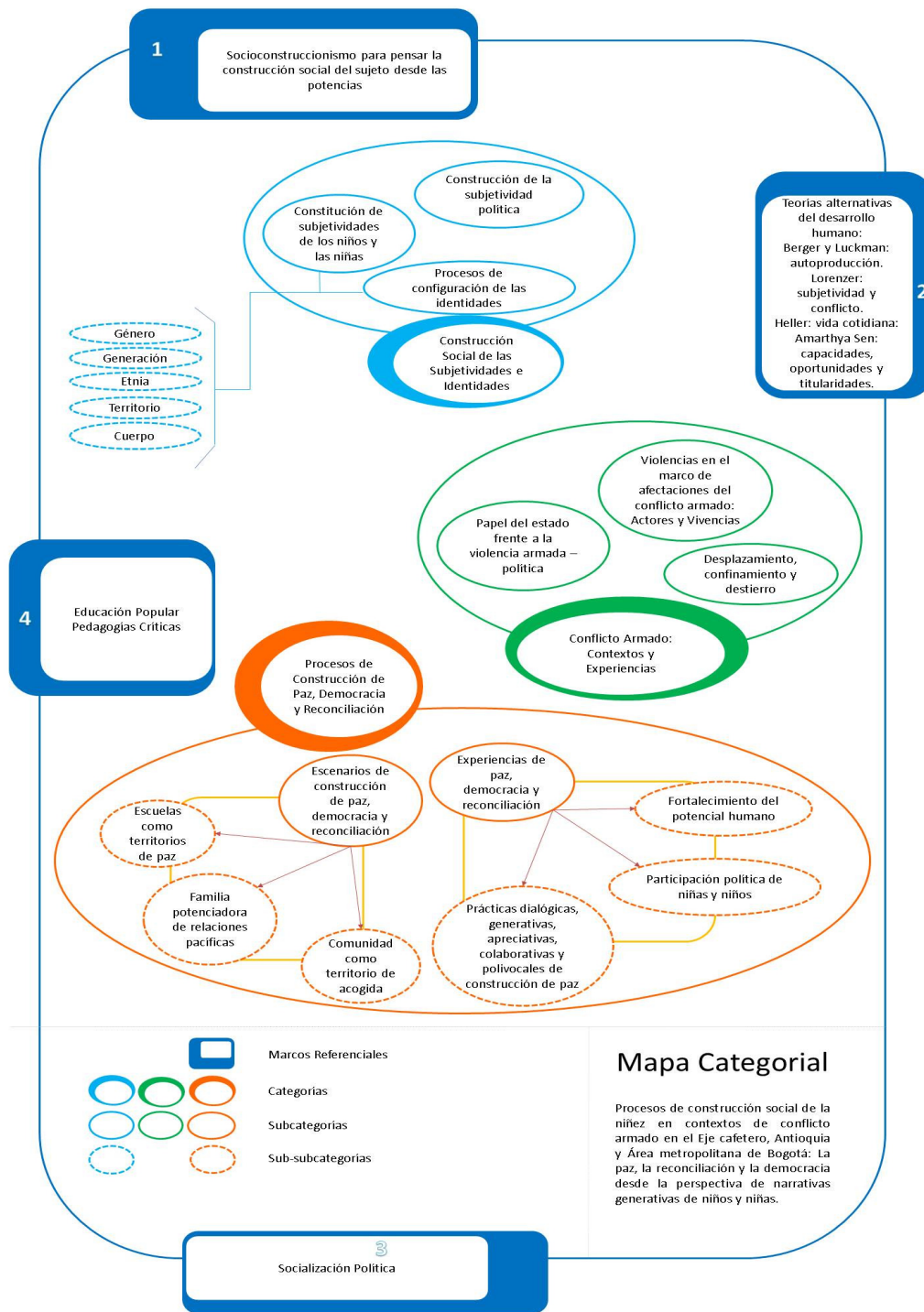
lúdico-creativos, grupos focales y encuentros regionales, entre otros–; publicación y difusión de los conocimientos generados, con una estrategia de publicación de los resultados finales que consta de la edición y publicación de materiales pedagógicos y académicos en medios impresos y digitales; capacitación en las comunidades involucradas, diseñando un plan de formación para familias, docentes, líderes comunitarios, decisores de política pública, líderes escolares, representantes de medios sociales, entre otros, con el fin de potenciar las capacidades, saberes y conocimientos desde los cuales se construyen los sentidos sobre la niñez en contextos de conflicto, en los departamentos de Caldas, Antioquia y en la ciudad de Bogotá, D.C.

El proceso investigativo inició formalmente en febrero de 2013, aun cuando desde el año previo nos fuimos conformando como equipo de investigación⁴⁵. Vale la pena señalar que para el grupo fue sumamente valiosa la participación de cada integrante, fue un ejemplo de proceso colaborativo en el que cada quien aportó desde sus posibilidades y campos de acción, tomándose en cuenta todas las voces en la construcción colectiva. El equipo cuenta con participantes del Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá, D.C., algunos se han ido, otros han llegado, pero la mayor parte continúa en el proceso. Nos ha interesado la consolidación del grupo porque consideramos que para participar de procesos de construcción de saberes y conocimientos es fundamental el reconocimiento del otro y la otra, y la creación de lazos afectivos. Por esta razón, aunque residimos en distintas ciudades, nos hemos resistido a que el único medio de comunicación del grupo sea virtual, logrando realizar algunos encuentros de manera presencial.

Categorías de investigación

Con el fin de co-construir las categorías teóricas a la base del proceso investigativo, realizamos en la primera fase del proyecto un taller en el que cada participante escribió las categorías que consideraba debían tenerse en cuenta para abordar el problema de investigación. A partir de la conversación fuimos nombrando y re-nombrando las categorías del estudio y las organizamos en un esquema que visualizaba las categorías principales, las subcategorías y las relaciones entre ambas, de manera similar a la propuesta de Maxwell (2005) acerca de los mapas conceptuales sobre el proyecto de investigación. Sobre la base de esas categorías y subcategorías, definimos los ejes temáticos del proyecto, los temas a desarrollar en los seminarios de consolidación del marco teórico y las categorías a abordar en los mismos. Estas categorías se tomaron como las categorías previas, a partir de las cuales realizamos el análisis de la información que recopilamos, teniendo en cuenta que como parte de la investigación cualitativa participamos de un proceso recursivo, en el cual fue necesario volver sobre esas categorías y construir otras emergentes que dieran cuenta del diálogo constante entre los investigadores y los participantes del estudio, considerados a la vez como investigadores (Maxwell, 2005). El mapa categorial construido de manera colaborativa es el siguiente:

⁴⁵ Al cierre del proceso, en febrero de 2016, el equipo estaba conformado por una investigadora principal, tres co-investigadores apoyando el liderazgo relacional en cada nodo, otros nueve co-investigadores, diecisiete estudiantes de maestría y dos de pregrado provenientes de distintas disciplinas y niveles de formación.



Las categorías descritas se constituyen en elementos teóricos con los que contamos de manera previa al desarrollo del trabajo de campo; sin embargo, como se mencionó previamente, nos interesó nutrir, transformar y construir nuevas categorías de análisis de acuerdo a los relatos de los distintos actores que participaron de nuestro estudio (Maxwell, 2005).

Estado del arte

Paralelamente a la construcción de las categorías teóricas, trabajamos en la elaboración de un estado del arte que recogiera investigaciones relacionadas con niñez y conflicto armado desarrolladas entre 2002 y 2012. Dos subgrupos de estudiantes de maestría revisaron informes de investigaciones realizadas en Colombia y un subgrupo amplió el foco a Latinoamérica.

Se encontraron investigaciones latinoamericanas relacionadas con la categoría genérica de violencia, pero no se encontraron evidencias de estudios con la especificidad de niñez en contextos atravesados por conflicto armado. Es importante decir que por tratarse de un estudio de naturaleza cualitativa, la exhaustividad de este proceso de rastreo documental no jugó un papel definitorio en el alcance de resultados; más bien fueron las narraciones de niños, niñas y sus agentes de socialización, las que cobran preponderancia. Por tanto, el rastreo de investigaciones podrá continuarse en el conocido como el continente de la esperanza (ONU, 2010) –aunque no necesariamente lo sea–, en búsqueda de documentación sobre el tema específico señalado, de acuerdo a los intereses y necesidades que develen la temática y los actores involucrados.

En Colombia, se encontraron evidencias importantes para responder a nuestro objeto de estudio. Aquí se tomaron quince documentos publicados en línea, entre ellos informes investigativos provenientes de fuentes importantes en el contexto académico, social y político nacional e internacional.

Entre los elementos que se analizaron se encuentran las perspectivas teórico-epistémicas, las orientaciones metodológicas, las temáticas específicas abordadas, las categorías derivadas de éstas y los principales hallazgos empíricos que emergieron en dichas investigaciones. A grandes rasgos, lo que se logró identificar en el estado del arte se resume en los siguientes antecedentes investigativos.

Con relación al paradigma epistémico que orientó las investigaciones rastreadas, se identificó que la mayor parte está influenciada por el paradigma empírico analítico con base en estudios estadísticos y modelos de inferencia atravesados por la explicación causal (Watch List on Children and Armed Conflict, 2004; ONU, 2010).

Entre las tendencias identificadas en torno a los intereses investigativos temáticos, se encontró principalmente la violación de los derechos humanos de niños y niñas, apareciendo también con frecuencia análisis relacionados con la condición de víctimas de estos y estas, condición ocasionada no sólo por los asesinatos sino también por criterios de desplazamiento, reclutamiento y confinamiento, entre otros (COALICO, 2009; Defensoría del Pueblo, 2006; Niño Vega, 2012). De igual manera, en uno de los trabajos se consideró como tema de interés el impacto generado por el conflicto armado en hijos e hijas de desmovilizados. Así mismo, algunos estudios analizan el papel de la familia en situaciones de conflicto armado (Defensoría del Pueblo, 2002), otros se interesan por las poblaciones étnicas que consideran como unas de las más ampliamente afectadas por las lógicas de guerra en el país (Observatorio de Territorios Étnicos, 2010) y en otros casos se privilegia la mirada de género (Niño Vega, 2012) y el papel de la escuela en contextos violentos (COALICO, 2009; Defensoría del Pueblo, 2006; Niño Vega, 2012).

Como elementos de interés común se identificaron los impactos del conflicto en relación con el desplazamiento forzado y las causas predominantes de vinculación de niños y niñas a los grupos armados. Entre estos se destacan la lógica de dependencia y minusvalía reforzada en su condición de niños y niñas que les lleva a ser violentados incluso en los contextos más privados de la vida; la falta de oportunidades para desplegar sus capacidades académicas, económicas, etc.; y la

responsabilidad de la familia en torno a prácticas autoritarias de crianza, pobreza económica o desintegración familiar (COALICO, 2009; Hernández y Restrepo, 2011; Observatorio de Territorios Étnicos, 2010; ONU, 2010; Watch List on Children and Armed Conflict, 2004).

En algunos documentos se encontró un especial interés por entender cómo se identifican las formas privilegiadas de socialización política desde una lectura comprensiva del contexto y de los actores que allí intervienen y, a partir de allí, la incidencia en la constitución de subjetividades de niños y niñas en contextos de violencia (Defensoría del Pueblo, 2002, 2006).

En relación con resultados y recomendaciones surgidos de estas investigaciones se encontraron propuestas dirigidas a acciones propias del Estado para responder a la protección de niños y niñas (Defensoría del Pueblo, 2006); la necesidad de políticas públicas con pertinencia sociocultural para prevenir el reclutamiento de la niñez a actividades del conflicto armado (Defensoría del Pueblo, 2002); la vigilancia en el cumplimiento de la normatividad basada en lineamientos nacionales e internacionales que velan por la protección de la sociedad civil en general y de la infancia en particular, frente a los estragos de la guerra (COALICO, 2009); y la capacitación permanente de docentes, familias, niños y niñas en torno al conocimiento de derechos y mecanismos de protección (Observatorio de Territorios Étnicos, 2010).

Aunque en menor grado, se visibilizan algunas miradas hacia posibilidades de salida del conflicto desde el reconocimiento de las potencias, se nota interés particular de algunas investigaciones por la reintegración social desde conceptos como la resiliencia, por la atención psicosocial y por algunas propuestas alternativas de motivación comunitaria como la etno educación (Defensoría del Pueblo, 2002; Hernández y Restrepo 2011; Niño Vega, 2012).

Para avanzar en la construcción del estado del arte que aquí se enuncia muy someramente fue relevante la lectura conjunta del informe de investigación y el mantenimiento de diálogos constantes, que incluyeron no sólo lo proveniente del informe sino también la subjetividad de los investigadores e investigadoras (Maxwell, 2005). Estos diálogos fueron acompañados por la presencia de un tutor de los estudiantes de maestría, a su vez investigador del grupo. La participación de este investigador/tutor se constituyó en una voz más del proceso colaborativo, reconociendo las voces de los investigadores-estudiantes como igualmente legítimas (Gergen, 2007).

Se propició un espacio de interlocución a partir de los documentos de estado de arte elaborados por los subgrupos, los cuales fueron presentados al grupo de investigación. Todo el equipo leyó los documentos y luego de la presentación se realizaron conversaciones en torno a las implicaciones para el proceso investigativo de lo proveniente de investigaciones previas. En dichas conversaciones se reiteró la necesidad de no comprender a los niños, niñas y los entornos relacionales de los que participan –como la familia y la escuela– desde la victimización sino desde las potencias individuales y colectivas. Nos interesó participar de la construcción de una comunidad académica que retomara y capitalizara los trabajos realizados por otros investigadores e investigadoras. Del mismo modo, para el grupo fue relevante identificar vías metodológicas que potenciaron la transformación de los contextos relacionales de los niños y niñas priorizando interacciones que apuntalaran su participación en la construcción de la paz. Es así como nos orientamos a la realización de procesos de investigación transformadores y pertinentes al contexto (Gergen, 2007).

Así mismo, realizamos un mapeo de las experiencias de construcción de paz o formación ciudadana con participación de niños y niñas en Caldas, Antioquia y Bogotá. D.C. La construcción de los instrumentos para realizar la caracterización fue colaborativa, a partir de procesos de diálogo

en los cuales definimos conjuntamente las dimensiones de las experiencias que nos interesaba indagar. Teniendo en cuenta dicho rastreo, seleccionamos las experiencias para realizar el trabajo de campo.

Adicionalmente, realizamos un análisis de las políticas públicas relacionadas con temas asociados a la infancia en contexto de conflicto armado y a la educación para la paz, desarrolladas a nivel nacional y local en las tres regiones en las cuales tuvo lugar nuestro estudio. Consideramos fundamental el diálogo entre la comunidad, la política y la academia, ya que apuntamos a transformaciones, tanto en las prácticas relacionales cotidianas como en las prácticas culturales que pueden ser atravesadas por el ámbito de la política.

Trabajo de campo

Igualmente, realizamos el proceso de trabajo de campo en ocho experiencias o casos. Para el establecimiento del contacto directo con las experiencias desarrollamos diferentes técnicas que nos permitieran crear los espacios de diálogo de saberes en los cuales se generaría la recolección de la información. De acuerdo con los planteamientos de Maxwell (2005) y Creswell (2007) consideramos fundamental el establecimiento de una relación basada en el respeto hacia los participantes, teniendo en cuenta su rol activo no sólo como informantes sino también como agentes con saberes que pueden enriquecer las lecturas de los investigadores sobre sus prácticas.

El trabajo de campo incluyó entrevistas semiestructuradas, talleres lúdico-creativos y grupos focales, diferenciados según los actores (niños, niñas, familias y docentes) y un encuentro entre las experiencias participantes del proceso en cada nodo. Estas técnicas nos permitieron recoger la pluralidad de las narrativas y entrar en el universo semántico y relacional de niños y niñas. Posteriormente, elaboramos un informe parcial de resultados el cual fue confrontado con los diferentes actores involucrados en la investigación. Este proceso trascendió la devolución de resultados por implicar un diálogo colaborativo entre investigadores y participantes-investigadores.

Analizamos las narrativas recopiladas en un diálogo constante entre investigadores y participantes-investigadores y visibilizamos los resultados de nuestro estudio a partir de diversos medios que nos permitieran incidir en distintos actores a nivel comunitario, académico, público y privado.

Algunos resultados y meta lecturas

Entre los principales resultados de la investigación identificamos la importancia de incluir en la comprensión del conflicto armado colombiano dimensiones sociales, políticas, económicas, ideológicas, culturales, religiosas, entre otras, siendo múltiples y complejos sus orígenes, impactos, mecanismos, actores y modos de relacionamiento. Así lo muestran algunos docentes quienes mencionan la complejidad presente en los contextos del conflicto armado enfatizando en dimensiones sociales, culturales, económicas y educativas:

Es muy normal que por ejemplo en horas de la madrugada, a las cinco de la mañana, haya un chico y se levante y vaya para el colegio donde existe un hospedaje a diario por parte de la guerrilla, entonces, en cuanto al proyecto de vida que ellos manejaban era

demasiado fácil [incluir acciones relacionadas con el conflicto armado]. En una vereda cercana por ejemplo, está la posibilidad de trabajar o comerciar coca o unirme a [grupos armados que tienen] una presencia fuerte en la zona, mejor dicho es muy compleja la situación, entonces unos chicos frente a una situación de esas realmente es difícil la educación, porque un proyecto de vida enfocado a ese tipo de actividades es realmente complejo, es algo hasta difícil de explicarlo, porque es una realidad en el país que muy pocos conocen.

... me acuerdo mucho que a mi curso llegó un chico que venía del Tolima –inclusive los chicos le decían Tolima. Él tenía a su hermano, a la mamá y les tocó salir desplazados porque la guerrilla les dijo que mañana venían por el chico que yo tenía (él tenía como 15 años). Él entró para el grado séptimo y la mamá me contaba que ante eso al papá le tocó huir porque se lo iban a quitar, ellos no eran ricos, pero sí tenían su parcela, tenían la cosecha.

En el contexto del conflicto armado y en la posibilidad de salir adelante a pesar de las atrocidades del mismo, ha sido fundamental el papel de las mujeres como encargadas de reconstruir el tejido social, comunitario y familiar, como nos lo mostraron las y los participantes de los tres nodos del proceso (Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá). Es fundamental entonces escuchar a las mujeres y subvertir el lugar que han tenido en el marco del contexto patriarcal colombiano, para aportar a los procesos de reparación y reconciliación. Un docente da un ejemplo de la importancia de las mujeres como núcleo articulador de la familia y de su cambio de rol tras llegar a la ciudad en la cual sus ocupaciones ya no son solo las de la familia:

Cuál es la presencia de la madre, la madre siempre está en el hogar, para estos niños la madre siempre está en casa cuando viven en el campo, cuando llegan a la ciudad generalmente vienen con el núcleo [familiar, el cual] se descompone.

Así mismo, los distintos actores participantes de la investigación, niñas, niños, madres, padres, hermanas, abuelas, docentes, hacen un llamado hacia la importancia de finalizar el conflicto armado y construir prácticas relacionales cotidianas que aporten a la paz, contando con las garantías necesarias por parte del Estado y la co-responsabilidad de la sociedad civil, permitiendo a los niños y niñas desde sus primeros años de vida contar con vivencias distintas a aquellas de la guerra. Una madre hace un llamado a la finalización del conflicto armado, mostrando las afectaciones que este ha generado en términos de desintegración familiar:

Imagínate, para mí si hay una diferencia [con la vida previa al desplazamiento], sobre todo porque no tenemos una familia acá, estar acá solo con mi esposo con mis hijos, muchas veces he tenido que dejar trabajos, porque no encuentro alguien de confianza que me cuide los niños... Me quedé mucho tiempo en la casa por eso, mientras crecían los niños. Estar lejos de la familia es duro, no poder ver a tu mamá, a tus hermanos constantemente, donde éramos una familia muy unida.

En palabras de una niña de 9 años es fundamental erradicar de la vida de los niños y niñas, sus familias y sus comunidades, todo tipo de violencias y de eliminación del otro:

Yo me siento mal porque, o sea, a la gente no la deberían matar ... pero yo diría que más bien irse del barrio y no, no hacer problemas para que a uno no lo maten, entonces yo diría eso; y yo me siento muy triste cuando hay violencia y, sobre todo, porque nosotros ahorita

estamos chiquitos y nosotros crecimos, o sea, nosotros cuando éramos [más] chiquitos nosotros siempre soñamos un hogar más limpio y no, ... estamos creciendo en medio de la violencia.

En el contexto del conflicto armado, niños y niñas construyen sus identidades y subjetividades en procesos relacionales. Dichos procesos relacionales se encuentran marcados, mas no determinados, por el momento del ciclo vital en el que el afecto, lo novedoso y sobre todo el juego son elementos clave; la condición socioeconómica, evidente en las voces de las familias que señalan las carencias y exclusiones; la condición étnica desde la que se genera pertenencia a una comunidad; la pertenencia a una generación, que incluye relaciones conflictivas de poder, pero también solidaridades en el encuentro con otras generaciones; el género que marca diferencias en las narrativas, expresiones múltiples, sentidos y prácticas de niños y niñas; el cuerpo registro de las múltiples experiencias, vivencias y resistencias. El siguiente relato de una madre da cuenta de la importancia que tienen las relaciones, en particular aquellas intrafamiliares, en la construcción de las subjetividades de sus hijos e hijas y en la orientación hacia un futuro diferente al de las violencias asociadas al contexto de conflicto armado:

Ellos siempre que nos ven nos dicen: “Mami y papi ustedes parecen novios todavía” y tratamos de darles un entorno familiar cálido, armonioso, y sobre todo con muchos valores... un abrazo, un te amo, un te quiero, siempre de la mano de Dios y la esencia de nosotros está y como nuestros pilares es siempre mantenernos en armonía y salir adelante juntos.

Una de las fortalezas de la apuesta por las narrativas generativas consistió en la emergencia de la condición de agencia de niñas, niños y sus agentes relacionales como constructores de paz, democracia y reconciliación. La construcción de paz, democracia y reconciliación se propuso desde la orientación a las potencias, siendo considerados los niños y niñas, por sus familias, como movilizadores de cambios y esperanzas; y desde la orientación a posibilidades futuras, en las que niños, niñas, familias y otros agentes relacionales empiezan a construir desde el presente, el futuro deseado. En palabras de una niña de 11 años participante de la investigación:

Mi papá siempre me dice, yo hago, yo elijo lo que quiero hacer, mi destino, ¿sí? O sea, yo les dije a ellos que yo les prometía que yo no me iba a comenzar con los malos hablados, que iba a esforzarme mucho para ser una profesional, que no quería que yo me volviera así como esas niñas de ahora en día que ya tienen hijos. Yo por lo menos quiero volverme una profesional antes de tener hijos, yo quiero sacar adelante a mis papás, quiero tener mi apartamento, mis cosas necesarias para poder vivir, ayudar a mis hermanitos o sacar por lo menos adelante a mis papás.

Los niños y niñas, y sus agentes relacionales se refieren a la paz como satisfacción de las necesidades básicas, como acción estatal y como orientación a los potenciales humanos del desarrollo humano: afectivo, ético, creativo para la transformación de conflictos, comunicativo y político, como han sido propuestos por Alvarado et al. (2012). De igual manera, los resultados de la investigación han permitido construir algunos nuevos potenciales humanos para la construcción de paz: el potencial del juego, como momento cotidiano para compartir con otros y otras; y el potencial educativo, constituyéndose la escuela como territorio de paz como lo han mencionado los diversos actores participantes en el proceso.

Una madre destaca múltiples potenciales y vivencias en sus hijos desde la agencia:

la nobleza para reconocer lo malo que hacen, y le dicen a uno: “ah sabe qué perdóneme por lo que yo hice o por lo que yo la grité”... A mí ellos cuando dicen alguna cosa que no es debida, me dicen: “ah perdón tal cosa y la otra”; así hacen también con Verónica o con las otras personas. Les dicen: sabe qué, perdóneme hermano pero lo dije sin pensarlo. Por eso la gente me los quiere mucho por aquí... Ellos añoran con salir adelante.

En este sentido, la investigación permitió una aproximación a las memorias del conflicto armado y a la resignificación de las mismas, al aparecer el potencial relacional presente en las familias, en la escuela y en las comunidades como una alternativa para las transformaciones. Así mismo, se evidenciaron los sentidos alrededor de la construcción de paz con niños, niñas, familias y otros agentes relacionales, con orientación a las potencias, y los procesos colaborativos como elementos fundamentales.

A manera de conclusión

En términos teóricos la investigación aporta a ampliar los planteamientos del construccionismo social y los modelos narrativo, apreciativo y generativo de cara al contexto latinoamericano y en particular al colombiano, identificando sus aportes frente a la construcción relacional de subjetividades e identidades de niños y niñas, y frente a la apuesta generativa de paz desde las potencias, en contextos de violencia extrema como el del conflicto armado.

A nivel metodológico, la investigación descrita aporta a una investigación cualitativa que permita no solo comprender sino también potenciar procesos de construcción de paz con participación activa de niños y niñas, sus familias y agentes educativos. Esto se ha favorecido a partir de múltiples procesos colaborativos tanto dentro del grupo de investigadores como en el diálogo de saberes con las y los participantes-investigadores. El rol de las y los participantes-investigadores fue activo, en la medida en que hicieron parte del proceso de comprensión colectiva acerca de sus propios sentidos y prácticas.

Así mismo, en función de dicha apuesta metodológica, los instrumentos se han orientado a la promoción de prácticas dialógicas, lúdicas y estéticas. Los diálogos y las expresiones lúdicas y artísticas estuvieron orientados a escuchar las voces que han sido silenciadas en otros espacios, como las de los niños, las niñas, las familias y los docentes. Así mismo, los diálogos buscaron ser productivos, al propender por la transformación y la potenciación de procesos colectivos de construcción de paz. Estos diálogos y apuestas *performativas* plantearon una mirada acerca de los niños, las niñas y sus relaciones con otros y otras a partir del reconocimiento de las potencias individuales y colectivas; esto implica dejar de lado posiciones deficitarias, como la victimización de niños y niñas en contexto de conflicto armado.

Por último, los resultados y alcances de la investigación, permiten visibilizar opciones para una socialización política de niños y niñas en contextos de conflicto armado, que no sólo lleve a cambiar la mirada deficitaria que se ha construido históricamente alrededor de ellos y ellas, sino que además potencie la transformación de las condiciones que hacen posible tal mirada a través de experiencias sociales desarrolladas en entornos como la familia y la escuela. Es así como se proponen alternativas para una socialización política que lleve a niños y niñas a cuestionar los órdenes socio culturales en que viven, y a tener conciencia de las situaciones que se presentan como injustas e intolerables y que deben ser transformadas, de manera relacional, en los entornos familiares, educativos y comunitarios.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S.V., Ospina, H.F., Quintero, M., Luna, M.T. Ospina-Alvarado, M.C. y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso.
- Álvarez-Correa, M. y Aguirre, J. (2002). *Guerreros sin sombra: niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación-Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-Save The Children-USAID.
- Anderson, H. y Goolishian, H. (1991). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de Psicoterapia*, 2 (6-7), 41-72.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Barudy, J. y Marquebreucq, A.P. (2006). *Exilio, refugio y parentalidad: niños y padres agredidos y fragilizados. El dolor invisible de los niños exiliados. Los diferentes traumas de los niños exiliados. Encuentro con una familia superviviente. Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L. y Penn, P. (1978). *Terapia familiar sistémica de Milán*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- Carey, M. y Russell, S. (2002). *Re-autoría: algunas respuestas a preguntas comunes*. Australia, Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Cifuentes, P.M.R. (2009). Familia y conflicto armado. *Revista de Trabajo Social*, II (11), 87-106.
- COALICO y Comisión Colombiana de Juristas. (2009). Informe alterno al informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento del protocolo facultativo relativo a la

- participación de los niños en conflictos armados. Recuperado 11 de agosto de 2012 de http://www.coalico.org/archivo/IA10_EspIng.pdf
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Defensoría del Pueblo. (2002). *La niñez en el conflicto armado colombiano*. Boletín 8. Bogotá, D.C.: Unicef Colombia-Defensoría del pueblo. Recuperado 14 de agosto de 2012 <https://www.unicef.org/colombia/pdf/boletin-8.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2006). *La niñez y sus derechos. Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos*. Bogotá, D.C.: Unicef Colombia-Defensoría del Pueblo. Recuperado 21 de agosto de 2012 https://www.unicef.org/colombia/pdf/co_resources_ID1_introduccion.pdf
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Lom Ediciones S.A.
- Estrada, A.M., Ibarra, C. y Sarmiento, E. (2003). Regulación y control de la subjetividad y la vida privada en el contexto del conflicto armado colombiano. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 133-149.
- Estupiñan, J. (1997). Algunos aportes de la obra de Edgar Morín en el desarrollo de un contexto de investigación y formación de psicólogos y profesionales en ciencias humanas. *Revista Aportes a la Psicología*, 3 (6), 25-45.
- Fried Schnitman, D. (2002). Introduction. Science, culture, and subjectivity. *New Paradigms, Culture and Subjectivity* (1-17). Cresskil, NJ: Hampton Press. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorldShare Books, 2014: <http://www.taosinstitute.net>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós. [Trad. F. Meler]
- Gergen, K. (2006a). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2006b). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Gergen, K. (2007). *Hacia un vocabulario para el diálogo transformativo. Construcciónismo social aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes CESO.
- Heller, A. (1993). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- Heller, A. (1996). *An Ethics of Personality*. Massachussets: Blackwell.
- Hernández, A. y Restrepo, M. (2011). *Salud mental en niños en condición de desplazamiento en Colombia y su incidencia en políticas públicas*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Londoño, S.B. (2005). Las concepciones de familia que sustentan las políticas y prácticas institucionales. *Memorias del seminario temático sobre familia: hacia la redefinición de un compromiso social y político*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Lorenzer, A. (1985). *Bases para una teoría de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lykes, M.B. (2003). *Una re-interpretación crítica del estrés pos-traumático desde una perspectiva comunitaria e intercultural. Psicología social y violencia política*. Guatemala: Siglo Veintiuno.
- Martín-Baró, I. (1984). Guerra y salud mental. *Estudios Centroamericanos*, (429/430), 503-514.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design. An interactive approach*, Applied Social Research Methods Series, (41). California: Sage Publications.

- Niño Vega, N.C. (2012). *Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto (Cúcuta y Tibú)*. Fundación Creciendo Juntos. Recuperado 14 de agosto de 2012 <http://www.natsper.org/upload/los%20derechos%20estan%20torcidos.pdf>
- Observatorio de Territorios Étnicos. (2010). *Una mirada desde la escuela al conflicto armado en San Onofre*. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado 12 de Agosto de 2012 <http://www.etnoterritorios.org/index.shtml?apc=h1e1---&x=662>
- ONU-Hábitat (2010). *Río de Janeiro. Informe Quinto Foro Urbano Mundial*. 25 de marzo. Recuperado 15 de agosto de 2012, <http://observatoridesc.org/es/contingut/informedel-v-foro-urbano-mundial>
- Pakman, M. (2004). The epistemology of witnessing: Memory, testimony and ethics in family therapy. *Family Process*, 43 (2), 265-274.
- Pérez-Sales, P. (2004). El concepto de trauma y de respuesta al trauma en psicoterapia. *Norte de Salud Mental*, (20), 29-36.
- Salas Rodas, L.J. (2005). Las concepciones de familia que subyacen en los procesos de intervención liderados por las organizaciones no gubernamentales. *Memorias del seminario temático sobre familia: hacia la redefinición de un compromiso social y político*. Manizales: Universidad de Caldas. Consultado en <https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Portals/0/Documentos/Investigaciones/LAS%20CONCEPCIONES%20DE%20FAMILIA%20QUE%20SUBYACEN%20EN%20LOS%20PROCESOS%20DE%20INTERVENCION%20C3%93N%20LIDERADOS%20POR%20LAS%20ORGANIZACIONES%20NO%20GUBERNAMENTALES.pdf>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Shotter, J. (1996). *El lenguaje y la construcción de sí mismo. Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa
- Watch List on Children and Armed Conflict (2004). Colombia: la guerra en los niños y las niñas. Recuperado 21 de agosto de 2012: <http://www.watchlist.org/reports/pdf/colombia.report.es.pdf>
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

Anexo 1 – Reflexões de Marilene Grandesso (Brasil)

Ao ler o relato do trabalho elaborado por María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina e Ariel Gómez fui transportada para um universo de possibilidades em cujo horizonte vejo luzes de esperança. Uma investigação dialógica e colaborativa num contexto tão desafiador como o organizado pelo conflito armado, e, ainda mais, convidando as vozes de meninos e meninas num lugar de reconhecimento de suas expertises adquiridas nos contextos de suas vidas, apresenta-se como um salto paradigmático, conforme com a vida para relações de autoria de histórias de dignidade e respeito. O abandono do discurso do déficit e da vitimização, ao organizar o presente como construção coletiva nos contextos de vida em família, escola e sociedade, abre espaço para relações mais igualitárias a serviço da vivencia da paz como forma de vida.

O trabalho relatado impressiona, logo de início, pela sua amplitude –7 projetos de investigação cobrindo uma extensa área envolvida no conflito armado na Colômbia– Eje cafeteiro, Antioquia e Área metropolitana de Bogotá. A relevância dessas investigações, já não fosse suficiente o desafio colocado por relações de violência e abuso nas suas mais distintas formas, é potencializada pela forma como os autores, mergulhando no estudo do conflito armado, colocam no centro de suas investigações a paz, a reconciliação e a democracia. Compreendida como um processo, ou seja, como uma forma de vida, a paz surge neste projeto como um valor a ser construído desde a infância tendo como foco os potenciais individuais e coletivos. O trabalho também ressalta como um projeto de investigação pode estar também a serviço de transformações de práticas de ação e formas políticas de atenção e cuidado para as pessoas em geral.

Como uma grande orquestra, com os mais diversos instrumentos a serviço de uma harmonia estética, destaca-se a posição transdisciplinar dos autores que constroem um berço polifônico vindo da Psicologia, Sociologia, Psicanálise Crítica, Filosofia Política e Economia. Este coro de vozes oferece o tecido no qual, desde uma postura hermenêutica, as investigações são realizadas como formas de construção de sentido e de transformação social. Esta maneira de delinear uma investigação, em si, já se apresenta como uma postura dialógica, indo além das fronteiras disciplinares. À luz do pensamento da complexidade e da construção de formas de vida a partir das relações compreende o desenvolvimento humano como um processo intersubjetivo, histórico, contextualizado e permanente.

A construção do projeto apresenta-se também a serviço do diálogo e colaboração, conforme integra membros de 3 instituições distintas –Cinde Universidade de Manizales e Universidade Pedagógica Nacional– conta com o apoio de 9 instituições de distintos setores –governo (4), privado (1), organizações não governamentais (2) e 2 redes internacionais. O diálogo entre tantas vozes, de tão variados contextos, constrói, certamente, um espaço ampliado de transformações sociais. Isto me faz pensar que esta grande e diversificada orquestra e o imenso coro de vozes vindas de tantos atores sociais e suas organizações, harmonizados num projeto de tal monta, apontam para um mundo possível em que respeito pela alteridade, acolhimento da diversidade, ação conjunta e atitude colaborativa, constroem novos marcos de sentido para o exercício da paz e da democracia. Articular e consolidar tantas e tão diversas redes de conhecimento – academia, sociedade civil, estado e empresa privada pedem pela incorporação de uma postura dialógica, de reconhecimento e legitimação de distintas vivências. Tal postura envolve um *saber como* promover o diálogo e, em si, já se apresenta como uma importante contribuição.

Outro aspecto que me pareceu inovador neste trabalho decorre da abrangência de sua metodologia. Colocar lado a lado investigação, intervenção e incidência em políticas públicas ressalta a possibilidade de uma ação produtiva e integradora, como uma espécie de antídoto contra a fragmentação entre contextos de produção de conhecimento e de ação transformadora, encurtando as distâncias entre ciência, práticas e políticas públicas.

A minuciosa descrição do caminho percorrido no desenvolvimento do projeto ilustra como foram geradas as estratégias a partir de dentro do próprio processo. Desde o envolvimento dos autores no campo de conhecimento vindos das investigações anteriores, dialogando com o corpo de conhecimento e os aportes teórico-metodológicos presentes nas

publicações até então, o exercício do diálogo se fez presente durante todo processo de realização do projeto. A proposta de desenvolvimento das distintas investigações que compõem o projeto define-se como uma forma de ação inclusiva e horizontal, a serviço da colaboração e diálogo transformador. Este é o caso quando se considera a organização de um espaço para formação dos agentes das instituições educativas, das organizações da sociedade civil e dos governos locais das regiões envolvidas, permitindo incluir tais atores sociais como partes integrantes do processo de investigação. E, finalmente, o projeto apresenta uma perspectiva de sustentabilidade das ações e mudanças promovidas, pela proposta de um “mestrado em formação cidadã, democracia e paz”.

O estudo relatado a título de exemplo das investigações que compõem o projeto, permite um olhar *zoom* para uma ação de produção de conhecimento, tendo as crianças como co-autoras do processo investigativo. Isso levou os autores a uma prática que pode ser considerada uma mudança paradigmática – *de* crianças e jovens considerados sujeitos passivos sobre os quais se indaga de forma objetiva, *para* o reconhecimento de cada um deles como parceiros ativos no processo de construção de sentido e de desenvolvimentos de novas práticas. Desde a escolha de categorias de investigação, até o estabelecimento de relações e construção de marcos de sentido a partir dos contextos de conversações, o lugar das crianças é legitimado, reconhecendo-as como detentoras de um saber local. Isso nos convida a ouvir suas vozes num processo de *fazer com*, tornando os projetos de investigação uma ação situada e dialógica.

Mesmo em se tratando de uma investigação em andamento, alguns dos resultados já encontrados apontam “poder” e a “vida fácil” como significados presentes na construção das identidades de crianças e jovens na luta pela sua liberdade e autonomia nos contextos de violência. Isso nos estimula a refletir sobre o lugar das famílias e escolas na manutenção ou na transformação de relações hierarquizadas que estabelecem distinções de gênero, idade e experiência como formas de exclusão em relação aos direitos de exercício da cidadania. Ainda que preliminares, o entendimento do processo de investigação como um contexto de construção conjunta de novas possibilidades manifesta-se nas propostas que emergem desde já desse estudo, ainda em andamento. Algumas delas apontam para a desconstrução de conceitos muito arraigados no cotidiano da vida em família e sociedade. Este é o caso dos significados que tradicionalmente são atribuídos a infância, meninos e meninas que acabam desconsiderando-os como agentes de transformação social. O trabalho dos autores outorgar a esses atores sociais um lugar de participantes ativos num processo de investigação. Assim, assegura-lhes um lugar de direito em tempo presente, nos seus contextos de vida atual, reconhecendo-os e legitimando seus saberes. Não seria possível o exercício de um projeto dialógico sem ouvir as vozes dessas crianças e jovens envolvidos nos contextos de conflito armado. Por outro lado, a paz é considerada como experiência vivida, construída nas relações em que crianças e jovens são reconhecidos como agentes. Outro aspecto que considere importante diz respeito à visão positiva dos conflitos. Entendido mais como a confluência das diferenças colocadas pelas múltiplas possibilidades que habitam o humano, os autores ressaltam a importância de se trabalhar os conflitos como ampliação de formas de vida e porta de entrada para a inclusão do uno e do múltiplo. Essa proposta convida ao exercício de uma postura crítica tanto para a educação como para a sociedade em geral.

Para finalizar, gostaria de ressaltar uma vez mais a importância do trabalho de Maria Camila, Sara, Héctor e Ariel e agradecer a oportunidade de poder refletir sobre ele. Os autores nos incentivam a construir contextos de diálogos transversais aos contextos e às populações. Não importa se criança, jovem ou adulto; família ou escola; sociedade civil, governo ou ONGs; agentes comunitários, profissionais atuantes nos contextos institucionais ou meio acadêmico, enfim, independente do seu lugar de inserção e da idade ou condição socioeconômica, incluir as vozes de diferentes atores apresenta-se como uma forma possível de transformação social e construção de histórias de democracia e de paz.

Reflexiones de Myriam Salazar Henao, Ligia López Moreno, James Alexander Melenge Escudero, y Luz Yanira Quintero Giraldo (Colombia)

El artículo se constituye en un valioso referente para el mundo de la vida y de las experiencias de investigación con niños y niñas que marca rumbos en la construcción de conocimiento desde modos epistemológicos y metodológicos plurales, críticos y creativos, en los que se reconoce la cualidad intergeneracional del pensamiento y las posibilidades de una acción reflexionada en el mundo local, con proyección latinoamericana.

El texto muestra cómo los espacios de interacción e investigación en los que los niños y niñas, al igual que sus potencialidades y sus contextos, son el centro de la reflexión y de las preocupaciones, configuran una realidad que lleva a relatar lo que acontece; un cuestionamiento por aquello *que es* y sucede en su propia existencia permitiendo el surgimiento de nuevos textos, nuevas simbologías, metodologías, diálogos de saberes y encuentros de culturas, en la palabra propia, capaz de hacer. En dichos espacios de interacción e investigación los niños y niñas pueden reconocerse y ser reconocidos desde su potencia y potencial de desarrollo, transformación y realización humana.

Es una producción que da cuenta del compromiso ético y político de las autoras y los autores en la construcción de realidades alternativas, desde el reconocimiento de los niños y niñas, y sus potencialidades como sujetos de la *enteridad*⁴⁶, y en la exploración de las condiciones contextuales que rodean su cotidianidad, la situación de sus familias y la realidad de las políticas que les aluden. El conocimiento resultante de la observación, la reflexión, la indagación, la participación y la discusión son caminos de búsqueda de nuevas interpretaciones y explicaciones sobre el mundo humano, pero a su vez, contienen una trayectoria de tensiones, luchas, ocultamientos, confrontaciones y realizaciones.

Sus posturas y resultados, permiten comprender la investigación como una manera de cimentar un conocimiento sobre una realidad socio-histórica, que tiene múltiples significados y genera nuevas formas de pensamiento y de acción política porque no es una realidad clara, no es inequívoca con una significación cristalina.

Las expresiones en diálogo académico y militante con las voces y prácticas surgidas de la experiencia de formación e investigación, aportan valiosas claves de interpretación y agregan nuevos interrogantes que conectan los proyectos en acción con los problemas acuciantes de Colombia y del continente. Estos componentes hacen de este texto una producción innovadora que nos problematiza e interpela mediante la reflexión profunda y la creación de referentes, procesos y escenarios de diálogos generativos y productivos, que contribuyan a forjar pensamiento crítico y a construir caminos para resolver problemas prioritarios del continente en el campo de la niñez.

En este sentido, la presente producción académica surge del compromiso por la creación de espacios y procesos de reflexión, investigación, circulación y apropiación del

⁴⁶ *Enteridad* se refiere a los niños y niñas como sujetos completos, en oposición a considerarlos sujetos incompletos, carenciales, adultos en miniatura, en constante construcción.

conocimiento, cuya acción se orienta a potenciar iniciativas que promuevan la transformación de las lógicas socioculturales que estimulan las violencias, mediante la ampliación de marcos comprensivos mediados por otros lenguajes y alternativas de construcción social de la realidad.

Felicitemos a las autoras y los autores por el valioso aporte que desde su trayectoria y compromiso vital con niños y niñas de nuestro país y Latinoamérica y especialmente con quienes se encuentran en contextos de vulnerabilidad, nos permiten lecturas pertinentes sobre el contexto y comprender desde nuevos referentes las posibilidades de construcción de una sociedad plural y democrática con sentido compartido, mediante nuevas formas de instaurar relaciones de cuidado y de reconocimiento a niños y niñas como actores sociales capaces de instaurar formas de vida más humanas, democráticas y justas.

Reflexiones de María Camila Ospina-Alvarado sobre la participación en el intercambio generativo en el marco del Diplomado

La participación en el intercambio generativo me permitió entrar en diálogo con muchas prácticas basadas en las ideas del construccionismo social y aprender de ellas, con lo que fue posible conocer qué significa la aplicación de estas importantes ideas en distintas latitudes del continente. Implicó abrir el abanico de posibilidades respecto al contexto latinoamericano y colombiano, con tantas potencias y recursos, pero a la vez con tantas inequidades, pobreza, violencia y violaciones a los derechos humanos. Frente a esos contextos es necesario encaminar acciones que posibiliten la transformación, promover relaciones y diálogos productivos para potenciar dicha transformación, participar de procesos colaborativos en los que se reconozcan las múltiples voces y se valore al otro, la otra y lo otro en su diferencia, así como reconocer las potencias individuales y colectivas, en lugar de rotular, victimizar y hacer lecturas desde la carencia y lo deficitario.

El intercambio generativo me permitió pensar que es posible trascender los límites de la teoría desde las prácticas, las relaciones mismas y lo cotidiano. Es así como el construccionismo social se transforma, deconstruye y reconstruye desde sentidos particulares, y es posible pensar caminos alternos para nuevos construccionismos sociales latinoamericanos.

Además de un proceso formativo, el intercambio generativo fue un proceso afectivo, humano y relacional, en el que se tejieron redes con amigos, colegas y compañeros en la construcción de nuevas realidades. Cada encuentro fue un espacio para la creación colectiva de ideas, pero también para la constitución de nuevos lazos, que espero continúen fortaleciéndose de aquí en adelante.

Del mismo modo, este proceso formativo y relacional permitió entablar conversaciones acerca de nuestra experiencia en el marco de la investigación de la que hice parte, en las que la presencia de múltiples voces con distintas trayectorias posibilitó nuevas vías de acción y reflexión en el grupo de investigación. Fue así como compartimos con otros y otras nuestras experiencias, ideas y metodologías y, a la vez, aprendimos de sus

comentarios a nuestro trabajo. Al diálogo se sumaron las voces de los dos grupos de pares que enriquecieron el proceso, tanto por las interesantes reflexiones acerca de nuestro proyecto como por su gran calidez y reconocimiento. Este proceso me llevó a pensar que a veces los otros identifican aportes significativos en nuestra labor que en el día a día olvidamos. Muchas gracias a los dos equipos por sus ideas y retroalimentación, que nos permitieron construir otros significados y lecturas a nuestro texto.

El Diplomado fue en sí mismo un continuo diálogo productivo y una importante práctica colaborativa, generó transformaciones en las experiencias que compartimos desde cada institución y se dio desde el reconocimiento del otro y la otra como legítimos en el trabajo colectivo. Así mismo, de la mano de los planteamientos del construccionismo social, los temas trabajados no se dieron desde un currículo preestablecido –ajeno a nuestras realidades y necesidades presentes– sino desde una dinámica que giró en torno al enriquecimiento de nuestra práctica actual.

Finalmente, aun cuando cada experiencia tiene particularidades en cuanto a los actores involucrados y al tipo de trabajo, sentí una gran motivación al percibir que muchas y muchos otros trabajan movidos por intereses similares, orientados hacia la construcción de relaciones más humanas, más justas, más equitativas, más incluyentes, más respetuosas y más pacíficas. Resumiría el tránsito por este proceso como inspiración: nuevos mundos son posibles, se crean con cada nueva conversación, colaboración y cuidado de las relaciones.

Reflexiones introductorias

María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado,

Héctor Fabio Ospina y Ariel Gómez

El artículo es un aporte significativo y pertinente al contexto de niños y niñas en condición de vulnerabilidad. Presenta un ejercicio académico serio, responsable, riguroso, sin divagaciones teóricas descontextualizadas ni apartadas de la realidad. Por el contrario, da cuenta de un nivel de reflexividad que entiende los marcos de referencia teóricos y epistemológicos como herramientas para comprender y dotar de sentido los contextos y las realidades sociales de las que participan seres humanos con rostro y presencia histórico-cultural.

Desde este punto de vista, el escrito muestra su pertinencia y relevancia académica y política, expresadas en un interés por aportar tanto a la comprensión como a la transformación de la realidad social. Las ideas presentadas incorporan un soporte conceptual que denota un acercamiento responsable al fenómeno o situación planteados.

Se trata en términos generales del relato de una experiencia investigativa, cuyas trayectorias y desplazamientos se presentan como un aporte a la movilización y ampliación de cuerpos de conocimiento venidos de las ciencias sociales, que podrán estimular el enriquecimiento de apuestas teóricas que respondan a los desafíos y necesidades que presentan el contexto particular y las características generales del mundo contemporáneo.

Aborda una problemática actual en el contexto colombiano y latinoamericano, y no lo hace únicamente desde una perspectiva de denuncia y develamiento de consecuencias derivadas de modelos de vida injustos e indeseables como es la violencia, sino y sobre todo, desde un lugar crítico-propositivo que permite ir en la búsqueda de alternativas que posibiliten la ruptura con los círculos viciosos de la violencia que no son tolerables desde el punto de vista humano, y que es necesario superar o transformar con el propósito de construir y promover la dignidad y la justicia.

No se trata de una experiencia que se reduce al desarrollo de un discurso académico con pretensiones academicistas, es decir, no es un ejercicio producido en el marco de una discusión desde la academia con la academia, sino que avanza en estrategias y alternativas para estimular la incidencia de la producción de conocimiento en la solución de problemas reales. Para esto, el equipo propone la constitución de procesos de intersectorialidad e interinstitucionalidad, al complementarse con redes en las que se incluye la representación de instituciones del Estado y de la sociedad civil, con propósitos asociados al análisis e incidencia en políticas públicas que posibiliten la atención de los problemas y conflictos encontrados.

El grupo de investigación no se pregunta por los niños, las niñas y jóvenes al modo de objetos observables desde el punto de vista objetivo, sino como sujetos complejos que hacen parte de una realidad multifacética, sistémica, atravesada por una realidad situada desde el punto de vista social, histórico y cultural. Tiene presente la articulación al engranaje de lo social que se produce a partir de la complementariedad de instituciones y grupos como la familia, la escuela, la calle, etcétera.

En síntesis, se trata un texto que pretende develar horizontes de tránsito desde el punto de vista teórico y práctico para aportar a la transformación de la realidad social con un significativo aporte.

Prácticas discursivas sobre violencias y derechos de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad

*Myriam Salazar Henao, Ligia López Moreno,
James Alexander Melenge Escudero
y Luz Yanira Quintero Giraldo*

Introducción

Este capítulo responde a un proceso reflexivo a partir de la investigación titulada “Prácticas discursivas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad y de agentes familiares e institucionales frente a la violencia, los derechos y la política de Haz Paz en el Eje Cafetero, Antioquia y Valle del Cauca”⁴⁷. La política pública de Haz Paz nace en el año 2006 y su propósito es prevenir y atender la violencia intrafamiliar mediante una estrategia intersectorial dirigida a apoyar a los individuos, las familias y las comunidades mediante la constitución de principios y valores de convivencia y dotación a las familias de instrumentos para resolver los conflictos de manera pacífica.

El estudio parte de reconocer la existencia de contextos de vulnerabilidad y condiciones de riesgo social que abarca la interrelación de factores, tanto internos (vida familiar en su interior) como externos (problemática social, violencia intergeneracional, explotación, exposición a peligros físicos). De esta manera, la falta de oportunidades para el desarrollo de capacidades de las personas o el desenvolvimiento de las familias, de los/as niños/as y jóvenes como grupo generacional, limitan sus posibilidades de elección, de avance en su trayectoria social y de fortalecimiento de sus redes de relaciones. Estas situaciones adversas generan consecuencias como la atomización y fragmentación de las

⁴⁷ Esta investigación se adscribe al programa “Sentidos y prácticas políticas niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”. Grupo Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud. Convocatoria 543 de Colciencias – 2011, Tema “Consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación”.

familias, la vulneración de los derechos de niños/as y jóvenes y la disminución de oportunidades para participar como ciudadanos plenos en el desarrollo personal y colectivo.

Las tensiones y desplazamientos teóricos que se argumentan en este estudio podrán dar cuenta de los procesos relacionados con la paz, la ciudadanía y la vivencia de los derechos por parte de la población centro de esta investigación, en el marco de las políticas públicas. Para ello es necesario comprender que las relaciones familiares, educativas e institucionales en contextos diversos, se encuentran mediadas por las tradiciones, las ideologías, las creencias y experiencias de la vida particular. Así mismo, se develan los procesos de socialización como nicho de construcción de sensibilidades éticas y políticas en las que se experimentan las relaciones más significativas frente al reconocimiento de los sentidos de lo justo e injusto, de la equidad en las relaciones desde el interjuego de prácticas autoritarias y democráticas en el ámbito familiar e institucional.

Para lograr el objetivo de la investigación, se desarrolla un proceso de carácter cualitativo, sustentado en la hermenéutica, mediante el cual se realizan lecturas de un fenómeno de la realidad con niños/as y jóvenes por medio del diálogo entre diferentes narrativas. Metodológicamente incluye tres momentos:

El *primer momento* centrado en la constitución y delimitación de las fuentes primarias: población de niños/as, jóvenes del ámbito urbano y rural, padres de familia, agentes institucionales y decisores de políticas públicas. Las fuentes secundarias implican la consulta directa de procesos de protección archivados en las regionales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, en el Eje Cafetero, seleccionadas con base en la calidad de la información, según las categorías de la investigación. Así mismo, se incluye el registro de noticias que circulan en los diarios oficiales desde el 2006 a 2010 acerca de los derechos de niños/as en el Eje Cafetero.

En el *segundo momento*, se lleva a cabo la composición de relatos, discursos y testimonios de niños/as, jóvenes, familias y agentes institucionales; en el trabajo de campo se abordan las narrativas mediante diferentes técnicas. Durante este segundo momento se realizan tres talleres focales con agentes familiares; así mismo, se desarrollan entrevistas semi-estructuradas con agentes institucionales del Eje Cafetero; se construyen narrativas intergeneracionales con niños/as, jóvenes y cuidadores o responsables de ellos/as; y un encuentro con agentes de instituciones operadoras de la política.

El *tercer momento* de interpretación de la información corresponde a una descripción, relación, diferenciación y constitución de sentido sobre las percepciones, prácticas discursivas respecto de violencias, paz, derechos y política a desarrollarse en un contexto participativo frente a la política de Haz Paz.

Los textos seleccionados responden a las distinciones que se desea señalar en los diferentes intérpretes del proceso y su posición con respecto a las condiciones materiales y simbólicas mundo vitales (Husserl, 1986), para reconocer las regularidades y rupturas en los discursos tácitos y los contra-discursos desde los diferentes ángulos de comprensión de la realidad por parte del Estado, los agentes institucionales de protección y las comunidades que construyen la política, y las posibilidades de transformación de las condiciones

objetivas y disposiciones subjetivas de niños/as, jóvenes, familias e instituciones en los contextos socioculturales de procedencia y del quehacer de la política de Haz Paz, con los agentes culturales e institucionales del Eje Cafetero, Antioquia y Valle del Cauca.

Se resalta la importancia que tiene para esta investigación el potencial de las tensiones y contradicciones en los lenguajes, como signos de vitalidad y como oportunidades para la creación y la expansividad, frente al discurso o lenguaje del déficit en la lectura de problemáticas sociales e ideológicas, que conllevan a prácticas opresivas y de distanciamiento de las opciones para el desarrollo humano de niños/as y jóvenes.

Lo anterior se evidencia en las trayectorias que investigadores/as de diferentes países, han aportado desde sus hallazgos en esta temática, como Gergen (1996), Fried Schnitman (2010a, 2015, 2016; Fried Schnitman y Rodríguez Mena, 2012), y Berger y Luckmann (1986). Este capítulo relaciona reflexiones científicas locales, en contraposición a planteamientos universales, que sirven de antecedentes para la comprensión de esta temática.

En efecto, las lecturas sobre construccionismo social invitan a problematizar las posturas empíricas del análisis de las prácticas discursivas que suelen identificar las expresiones culturales sobre las violencias y los derechos de niños/as y jóvenes en contextos de vulnerabilidad.

El lenguaje sobre vulnerabilidad, se encuentra asociado a un discurso del déficit, relacionado con una manera de identificar la estratificación que la sociedad occidental hace en la jerarquía socioeconómica de las personas con serias dificultades económicas. Sin embargo, por razones metodológicas, sostendremos este calificativo para identificar a una población de niños/as y jóvenes que, particularmente en Colombia, son sujetos susceptibles de ser lastimados y se encuentran en la frontera de la exclusión social; y que para esta investigación se convierten en sus principales actores y autores en las redes sociales. Por supuesto que la pertinencia del concepto de vulnerabilidad para esta investigación, está referido a los contextos, más que a los sujetos implicados. El uso de este lenguaje nos lleva a reconocer que las capacidades de niños/as y jóvenes en contextos de vulnerabilidad, se exponen también al riesgo psicosocial. La condición negativa y de déficit a la que hacemos mención debe ser leída en relación a unas políticas estatales, desde las cuales se establecen unas prácticas de atención relacionadas con el poder político que deriva acciones de atención consecuentes a esta población.

Así, en la investigación de López y Alvarado (2011), se analiza la advertencia de Foucault sobre estas relaciones de poder, cuando aclara que cualquier sociedad se caracteriza y está atravesada por relaciones de poder múltiples, pero que éstas no pueden establecerse ni funcionar sin una acumulación, circulación y funcionamiento de un discurso, de un saber. Para Foucault (1992), “el poder, en este contexto, requiere producir verdad, ésta hace ley y elabora un discurso verdadero que al menos transmite y produce efectos de poder” (p. 137). El análisis de poder realizado desde la extremidad, la marginalidad, desde los/as jóvenes, proporciona instrumentos de intervención material muy importantes en sus historias de vida.

Reconocer las prácticas discursivas de niños/as y jóvenes en torno a la violencia y los derechos, es darnos la oportunidad de visibilizar lenguajes generativos propios de los referentes culturales, políticos y sociales que esta población en particular tiene en cuenta al usar este lenguaje. Interesa comprender cómo se construyen y deconstruyen las subjetividades (como representaciones simbólicas que los hacen únicos) e identidades (aquellas representaciones que los hacen partícipes y pertenecientes a otros) de niños/as, a la vez que su mundo emocional y relacional en el que viven.

Algunos referentes, fuente para el análisis

Gergen (1996) hace referencia a las realidades que se construyen con base en la estructura del lenguaje, por lo que en las declaraciones hechas por los seres humanos, se privilegian algunas y no se tienen en cuenta otras. Las realidades se construyen entonces a partir de consensos sociales, pero para cada una de las realidades que se construyen existen múltiples alteridades que se ocultan, al no lograr el carácter de realidad. Es decir, según el autor, se privilegian las existencias que posibilitan lecturas a partir del déficit lo cual, en la trayectoria de niños/as y jóvenes en contextos de violencia, correspondería a la victimización y a un desarrollo limitado por la experiencia vivida.

Por otro lado, Fried Schnitman (2010a-b, Fried Schnitman y Rodríguez Mena, 2012), propone que sería posible visibilizar nuevas existencias en el lenguaje en las que la identificación y declaración de los recursos y potencialidades de estos/as niños/as y jóvenes posibiliten su posicionamiento como agentes a partir de diálogos generativos, como una alternativa para la construcción y resignificación de sus relaciones consigo mismos, con los otros y lo otro.

Estos diálogos interpersonales, sociales y políticos constituyen una oportunidad de comprensión de las potencialidades y actualización de referentes generativos para la forma en que las personas se conciben y se narran a sí mismas y a sus relaciones interpersonales y sociales en contextos de vulnerabilidad, así mismo favorecen la aceptación de sus nuevas realidades y una agencia para actuar con impacto positivo desde una ciudadanía responsable.

Fried Schnitman (2010a, p. 52) señala que “La posibilidad de construir agendas generativas que consideren la recuperación de los recursos de las personas y los vínculos”, frente a la victimización, implica que estas agendas comparten con otras perspectivas la importancia de reconstruir lo vivido, de recuperar la memoria y restaurar el tejido social, y en el marco de una perspectiva generativa

(...) al mismo tiempo propone avanzar hacia la apreciación de los recursos y las fortalezas de las personas, promoviendo el desarrollo de futuros personales y relacionales, y los significados relevantes para ellas y las comunidades, capaces de orientar nuevas ecologías sociales, perspectivas y acciones (Fried Schnitman, 2010a, p. 52).

La perspectiva generativa se focaliza en el estudio de las posibilidades emergentes en el diálogo.

Bohm (1996) recuerda que “dia-logos” no se refiere a “dos”, sino a “a través de”. Según este autor, el diálogo es un término que alude a la co-creación de significados a través de –y entre– cierto número de interlocutores. La comunicación no es un vehículo para la transmisión de información sino un proceso constructivo. Si bien el diálogo se apoya en el lenguaje, también lo excede (citado por Fried Schnitman y Schnitman, 2000, p. 136).

Fried Schnitman (2010), por su parte, plantea que la noción de diálogo es incluida hoy en diversos desarrollos teóricos y prácticos en las ciencias sociales y humanas.

Autores como Bajtín (2005), han aportado la noción de “dialogismo” –la cual critica la monologización de la experiencia humana en las formulaciones de las ciencias sociales, la lingüística, la psicología, la teoría política y las humanidades– mostrando nuevos caminos desde el reconocimiento de la naturaleza dialógica, incompleta, abierta y heterogénea de las relaciones sociales. “Todo diálogo es singular, tiene lugar en un contexto temporo-espacial concreto y específico –cronotopo– y sólo es posible ingresar en la esfera del significado a través de la singularidad de dicho contexto” (Bakhtin, 1981, citado por Fried Schnitman y Schnitman, 2000, p. 137).

Bakhtin (1986) destaca la capacidad del diálogo para construir sentido y señala que en toda comprensión las personas responden activamente a un “otro”: un diálogo involucra “comprensión activa”. Quien escucha no sólo escucha para decodificar una elocución sino que al mismo tiempo capta a quién va dirigida, la relaciona con su propia trama compleja de intereses y supuestos, e imagina cómo responde la elocución a futuras elocuciones de posibles interlocutores (...) quienes se incluyen recíprocamente en la formulación de aquello que es dicho. (...) Es un proceso co-constructivo, interpersonal, del que participa un conjunto de voces y resonancias donde las personas se ligan y diferencian permanentemente (Bakhtin, 1986, citado por Fried Schnitman y Schnitman, 2000, pp. 137-138).

Desde la teoría bajtiniana, la narrativa permite comprender los sentidos que están anclados a los contextos comunicativos en emisiones dialógicas, que se relacionan con otros contextos co-determinados por la posición cultural, psicológica, socio-económica de los actores, interiorizados en las historias singulares. En esta tendencia los discursos pertenecen a la pragmática y su unidad es el enunciado. De tal forma que la narrativa implica la composición completa de tramas y desenlaces, de allí que los tejidos de enunciados personifican las relaciones inter-discursivas que conforman diálogos internos con voces ajenas y ecos que articulan los mundos sociales y subjetivos.

Las condiciones de materialidad e historicidad del discurso propuesto por Bajtín (1985b) nos permitieron transitar en la pregunta por los mundos subjetivos y objetivos como campos inseparables que permiten parafrasear las circunstancias de niños, niñas y sus familias. En términos de Bajtín:

La palabra nunca tiene una sola conciencia o una sola voz, su vida consiste en pasar de boca en boca, de un contexto a otro, de un colectivo social a otro, de una a otra generación. Es precisamente por ello que está cargada de ideología y, dada su construcción ideológica, es social y polifónica, o presenta multiplicidad de voces [...] La narrativa previene contra la neutralización de la injusticia presente en la historiografía abstracta. Así, las narraciones

complementan la historia de leyes fácticas con historias que poseen gran potencial de empatía y de desestructuración de las perspectivas del lector o lectora para ver su mundo. No se trata de sustituir la lógica científica por la narrativa; sin embargo, a veces es mejor narrar que explicar. De esta manera, la función empática de identificación de la narrativa no contradice la función científica de recordar hechos objetivos, sino que ambas funciones se complementan (Bajtín, citado por Ospina y Botero, 2007, p. 819).

El enunciado se constituye pues, en la unidad de la comunicación discursiva heterogénea, subjetiva relacionada siempre con otros y otras. Una respuesta a diferentes enunciados, a la espera de las respuestas de enunciados posteriores, así, siempre está destinada a algo o a alguien, marca la posición de los distintos sujetos hablantes porque está cargada de ideologías, sueños, dramas y esperanzas.

El alma subjetiva es el alma social que ha penetrado en una conciencia como un discurso social interiorizado. Así, el carácter frágil del otro se conoce internamente como acontecimiento en la relación viva entre varias interpretaciones del mundo. La correlación de las categorías de imágenes del yo-otros/as es una vivencia concreta y la unidad de nuestra existencia, y está orientada hacia el futuro acontecer; nunca satisfecha de sí misma, reconociendo, así, una estructura axiológico-semántica, en la que transcurre y se aprecia la creación de los valores del mundo (Bakhtin, 1986).

De acuerdo con Bakhtin (1986), cuando los horizontes concretos vividos no coinciden con las partes del cuerpo, muchas veces se hacen inaccesibles a la propia mirada y entran en contradicción; consecuentemente, con este estudio no pretendemos ubicar una verificación o validación de los discursos; sólo buscamos resaltar la legitimación de voces como un excedente de visión del otro que se cruza con los horizontes de sus propias interpretaciones:

Yo creo activamente el cuerpo exterior del otro como un valor, por el hecho de ocupar una posición emocional y volitiva determinada con respecto a él, precisamente al otro; esta actitud mía está dirigida hacia adelante y no es reversible hacia mi persona directamente [...] el cuerpo no es algo autosuficiente sino que necesita del otro, necesita de su reconocimiento y de su acción formadora (Bajtín, 2005, p. 52).

Es importante resaltar en este marco referencial, que

El construccionismo social da marco a perspectivas y prácticas que ofrecen la posibilidad de construir conjuntamente realidades, racionalidades y nuevos valores compartidos. Inspirados en Kenneth Gergen (2000, 2009; Gergen *et al.* 2007) proponemos un conjunto de principios orientadores que son una aproximación a la vida y que, para algunos, sostienen la promesa de afrontar en forma productiva las situaciones de conflicto y sus consecuencias. Sugiere que entendemos y valoramos el mundo y a nosotros mismos de maneras que emergen de nuestra historia personal y la cultura que compartimos (Fried Schnitman, 2010a, p. 52).

Estos mundos de significado compartido están íntimamente relacionados con las acciones que se realizan con otros y por las interpretaciones sobre lo real, precisamente en condiciones de violencia.

La violencia como categoría de análisis en el marco de las prácticas narrativas, remite al concepto de fuerza; en el análisis etimológico, el sustantivo violencia se corresponde con verbos tales como violentar, violar, forzar. Según Botero, Salazar y Torres (2009), se puede afirmar que la violencia implica siempre el uso de la fuerza para producir un daño. En un sentido amplio, puede hablarse de violencia política, violencia económica, violencia social, etc. En todos los casos, el uso de la fuerza nos remite al concepto de poder. En sus múltiples manifestaciones, la violencia siempre es una forma del ejercicio del poder, mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica, económica, política, etc.) e implica la existencia de un “arriba” y un “abajo”, reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo.

Es interesante, reconocer estudios sobre la violencia realizados por diversos autores acerca de esta problemática social. La violencia se constituye en la violación de los derechos humanos, un problema de salud pública y un problema de seguridad ciudadana. Ejercer violencia es una ofensa a la dignidad humana que trasciende todos los grupos sociales, las consecuencias constituyen un deterioro de la calidad de vida de las personas y de las familias. A partir de la Declaración Internacional de Derechos Humanos emergen varias formas jurídicas que se pronuncian frente al problema de la violencia tales como: la Convención de los derechos del niño ratificada por Colombia mediante la ley 12 de 1991, la Ley de Educación, 115 de 1994, la Ley de juventud, 375 de 1997, la Ley de infancia y adolescencia, 1098 de 2006, la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, aprobada por ley 51 de 1981, la Ley 294 de 1996 artículo tercero que da primacía de los derechos fundamentales y el reconocimiento de la familia como institución básica de la sociedad, las leyes 600 de 2000 y 906 de 2004 que hacen referencia a la importancia de darle prelación a los tratados internacionales ratificados por Colombia como bloque de constitucionalidad, el artículo 42 que declara la violencia familiar como asunto público que requiere de una justicia preventiva, restaurativa, y sancionatoria y de intervención materializados en la formación de grupos (CAVIF) atención a víctimas de violencia intrafamiliar.

En tales normativas se sostiene que la violencia, especialmente en las familias, es un problema de salud pública porque afecta la salud física y psicológica de las personas. Dada la magnitud del problema, la violencia familiar puede considerarse como una epidemia en el mundo y es un problema de seguridad ciudadana porque ha llegado a extremos que hacen necesario atenderla también en el espacio de lo privado. De tal forma que la violencia familiar es un asunto de Estado y a él le corresponde determinar mecanismos y estrategias para prevenirla y atenderla. Desarrollando el artículo 42 de la Constitución Política de Colombia, el inciso quinto de la Ley 294 de 1996 plantea que “cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad y será sancionada conforme a la ley”, y dicta normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia familiar.

Los estudios que han indagado sobre las violencias desde la perspectiva de la psicología política han encontrado el miedo como una regularidad en todo ámbito y contexto donde se manifiesta, de esta manera, la tematización del miedo se evidencia por parte de varios autores como una relación que multiplica el fenómeno de la violencia en su

carácter de ocultamiento, invisibilización y paralización frente a la acción (Botero, Salazar y Torres, 2009).

Los mundos subjetivos de la política propuestos por Lechner (2002) no se centran en las estructuras formales e informales de la política tales como gobiernos, instituciones y sus interrelaciones, sino en aquello que las personas piensan, creen y sienten sobre realidades como la paz, la convivencia, la violencia o la guerra. Consecuentemente, las políticas culturales retoman el campo.

La instalación de lo simbólico de la política como “la trama invisible que subyace al comportamiento de los individuos” (Magre y Martínez, 1996, citado por Botero, Torres y Alvarado, 2008, p. 266) y que se constituye, para este trabajo, en el dispositivo de desocultamiento de la relación entre las nociones niñez, juventud, violencia y política, expresa en las prácticas cotidianas la construcción de *socialidad* que no se reduce al plano formalizado de la política, especialmente, a los procesos en los que las políticas institucionalizadas y agenciadas en los discursos de saber-poder normativo, se legitiman e instalan en la vida cotidiana de la sociedad civil.

Desde la teoría sociológica:

(...) la socialidad humana está relacionada con un complejo fenómeno en el que se expresa la distinción micro/macro, la relación entre acción y estructura o la contraposición entre el enfoque individualista y el holista. Para ello se sustenta esta dualidad apelando al proceso evolutivo que ha configurado la forma de socialidad propia de nuestra especie (Navarro, 2002, p. 65).

La aplicación, seguimiento y evaluación de Haz Paz, en tanto política de Estado, se presenta bajo un problemático dualismo. A nivel nacional está en manos del ICBF, una entidad descentralizada. A nivel local, de los Consejos Municipales de Política Social, en los que convergen todos los organismos, instituciones y las ONGs con domicilio en cada municipio. Así, la posibilidad de una aplicación eficiente y coordinada se pierde en el tiempo, obstruida por intereses particulares de acción, de saber o de poder. Aún no se ha consolidado una unidad que genere conectores frente a intereses, propósitos, herramientas y metas. La coherencia teórica y propositiva de Haz Paz –según se deduce de las entrevistas realizadas a diferentes agentes institucionales como parte del trabajo de la investigación que subyace a este escrito– se diluye en el tránsito y la espesura de una acción que actúa movida más por la urgencia de los casos que por la planificación y la unidad de acción. Los propios programas (su control, vigilancia y seguimiento) están sometidos a la disponibilidad de tiempo, espacio y presupuesto de los entes territoriales, y a la carencia, en últimas, de un profesional, ineludible para cerrar con idoneidad el ciclo inicial, intermedio o final de un procedimiento.

Las dimensiones de la política pública y la resignificación del plano normativo desde la comprensión de los fenómenos micro, meso y macro invitan a evidenciar los lugares más subjetivos de la política social y cultural, los imaginarios y las representaciones colectivas que evocan los asuntos emocionales, simbólicos, motivacionales; además de los

procesos de argumentación, construcción de discursos, razones y reflexiones en torno al vivir o convivir socialmente.

Dicho campo ha sido homologado al campo cultural semiótico, especialmente, desde una perspectiva disciplinar de la antropología simbólica, la cual se ha encargado de descifrar en la cultura, los rituales, la producción de significados y las prácticas como interpretaciones que se hacen de la realidad.

En este sentido, Geertz (1995), plantea que lo simbólico, sea un rito de pasaje, una novela romántica, una ideología revolucionaria, tiene una estructura tan concreta, una entidad tan manifiesta como lo material. Así mismo Weber propone que:

El hombre es un animal inserto en tramas de significado que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis ha de ser por tanto no una ciencia experimental en búsqueda de leyes, sino una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones” (Citado por Geertz, 1995, p. 12).⁴⁸

Por otro lado, las políticas culturales retoman diferentes ámbitos de actuación:

– el *nivel micro institucional* o escenarios de actuación de los actores y espectadores sociales, el mundo de la vida cotidiana en el cual se tejen las decisiones del día a día;

– el *nivel macro institucional* (en escenarios de formulación y ejecución de la política pública, instancias públicas y privadas de control y regulación social que van desde el mundo formalizado de la política en los estados nacionales y transnacionales, hasta el mercado como institución reguladora);

– y el *nivel meso institucional* (mundo institucional formal/informal/no formal en el cual se construyen las reglas de juego y se materializan las formas de vida de los habitantes de contextos concretos; en este nivel aparecen las instituciones tradicionales como la escuela, la familia, las iglesias, los medios masivos de comunicación, así como las instituciones encargadas de tramitar los derechos de la gente: instituciones de salud, de cultura, ONGs, OGs, instituciones del sector productivo de la mediana y pequeña empresa).

El énfasis de estudios sobre políticas culturales –inspirados en los trabajos de desarrollo y post-desarrollo de Escobar (2005) cobran un norte de discusión sobre problemáticas contemporáneas como la antiglobalización, los nuevas redes de acción colectiva, la reconfiguración de pactos sociales, el nacimiento de los procesos de auto organización, la ruptura de jerarquías en las asociaciones espontáneas, temáticas que se mueven en la tensión entre las políticas de pluralidad e igualdad, la universalidad y la focalización, la globalidad y la localidad, lo nacional y lo transnacional.

⁴⁸ Desde este punto de vista, el campo simbólico es un contexto mediante el cual pueden describirse de manera inteligible acontecimientos sociales, modos de conducta humana, producciones institucionales; así, se encarga de la interpretación de las interpretaciones de la realidad develando las articulaciones y relaciones que los sujetos realizan en la vida cotidiana.

Por otro lado, en el marco de las políticas culturales y desde la experiencia investigativa de trabajo realizado con los Observatorios de Infancia y Familia, OIF, de Caldas, en este estudio también se declara la necesidad de asumir los análisis desde una perspectiva que desplace la concepción técnica y positivista de la norma y los procedimientos profesionales y disciplinares, hacia una perspectiva que afecte las circunstancias en las que se llevan a cabo las conductas.

Una norma que actúa con una pretensión de validez más contextual que universal, reconoce la situación y rememoración de aquello que aconteció como un ejemplo de situación que podría presentarse para más de un caso. Por tal razón, las acciones que se implementen deberán impactar no sólo a la persona que se tiene en el presente, sino a aquellas que en circunstancias similares reincidirán en el cumplimiento de una reiteración múltiple, en este caso no por repetición compulsiva del inconsciente, sino por las condiciones de una historia que ha sido construida colectivamente y en contextos específicos.

Romper con las cadenas del maltrato, el abuso, la indiferencia, el miedo y la subordinación, implica recuperar el carácter público, visible y audible de las injusticias, indignidades que se repiten de una generación a otra y de una época a otra. Las narrativas intergeneracionales trabajadas desde los Observatorios de Infancia y Familia, OIF, de Caldas, nos permitieron terminar con el discurso a-histórico de las prácticas discursivas – tanto en los imaginarios de los sujetos actores, espectadores, defensores, profesionales, como de los agentes que deciden desde un carácter naturalizado y fatalista de las condiciones de vida de los sujetos denunciados–, asumiendo que los asuntos de juicio son tan estructurales, enmarañados y funcionales que impiden afectar el tránsito en que se presentan.

El acto de afectar socio-política, cultural, económica y psicológicamente las circunstancias de un caso, también implica afectar inter-generacionalmente las condiciones históricas en que dichos casos acaecen. En este cambio de perspectiva, para asumir las problemáticas de las familias en contextos de violencias, es necesario desocultar las voces invisibles de los afectados, evidenciar los gritos silenciosos –no sólo de los actores directos, sino especialmente de los espectadores– en su carácter testimonial de historias de carne y hueso que perseveran en el tiempo.

Frente a las voces ahogadas, agenciadas por la circulación de los imaginarios como niño/a-incapaz, menor-inferior o mentiroso, joven-peligroso y familia-ignorante, es necesario desinstalar los patrones de valor cultural que median dichos imaginarios y representaciones, y generar nuevas formas de lenguaje y de prácticas hacia la afectación de las circunstancias, ofreciendo –en términos de Sen (2001)– oportunidades y condiciones materiales y simbólicas para alcanzar las libertades y las capacidades. Además, y de manera enfática, consideramos que es necesario reconocer las voces y los saberes de niños/as, jóvenes e integrantes familiares como interlocutores que, desde sus saberes, permitirán la co-agencia de un contexto local, regional y nacional oferente y agente de un mundo alternativo, no sólo en su visión de lo que podría ser mañana, sino también de lo que está siendo hoy (Botero et al, 2008).

También es necesaria una mirada que descentre las explicaciones jurídicas y profesionales como problemas atribuidos a la negligencia y omisión intrafamiliar, para reconocer y comprender las negligencias institucionales por las que las familias en contextos de violencias, crímenes y descuidos, han padecido un sistema perfecto cumplidor de normas para el mantenimiento de sus problemas estructurales. En tal sentido, la interpretación de aquellos casos perdidos permite esclarecer que la calidad de la atención de las instituciones implica ir más allá de la mediación con parámetros externos, del cumplimiento de los indicadores y estándares de medición de la eficiencia institucional.

Algunas consideraciones finales

A partir de los trazos anteriores, transformar las circunstancias de las familias de niños/as y jóvenes en situaciones de violencias implica contar con políticas enfocadas desde perspectivas no sólo de género y de derechos sino especialmente desde lo intergeneracional, de tal manera que pueda impactarse el inmediatez de la sobrevivencia, la ausencia de futuro(s), y la imposibilidad de ver más allá de las propias circunstancias.

Como opuesto a la tecnificación del discurso privilegiado por el *eficientismo* institucional, a partir de los resultados de la investigación sobre prácticas discursivas institucionales, realizada en Caldas, se requiere el cambio de instituciones que agencien el cuidado, en lugar del control y la represión, en las prácticas de atención relacionadas con las voces de los afectados, los agentes institucionales, los procedimientos y los saberes que soportan la norma y su aplicación. De esta manera las clasificaciones de disfuncionalidad conyugal, los delitos sexuales, el maltrato infantil y la violencia entre familiares requieren una comprensión en su carácter histórico, contextual y cultural.

A partir de las investigaciones desarrolladas con los Observatorios de Infancia y Familia (2005, 2006, 2007, 2008) sobre prácticas de crianza, en tiempos de circulación de saberes, de la emergencia de nuevos agentes de socialización, de la desjerarquización de las relaciones, la autoridad se gana por reconocimiento no por temor; la ley se construye, no se reproduce; la acción política se sitúa o agencia en contexto, no en abstracción; apostar al ejercicio del juicio crítico, especialmente por parte de agentes institucionales, y al fortalecimiento del capital político por parte de familias y actores sociales, son retos para que el ejercicio de los mínimos normativos estén a favor de la infancia, la juventud y la familia, y no en su contra (Botero et al, 2008).

De este modo, la afectación de las personas en sus entornos y de sus entornos, implica una triple relación entre personas, contextos y condiciones de tales relaciones. Entre la construcción del mundo donde habitan y las oportunidades que éste les ofrece, las personas construyen los hábitos para habitarlo. Así, las normas devienen de las personas con sus hábitos y costumbres, y solo la capacidad de juicio y pensamiento permite poner en cuestión aquellas normas que se han sedimentado. Esto implica el tránsito hacia una política con perspectiva intergeneracional para transfigurar prácticas de carácter asistencialista, que promueven dependencia del saber experto y estigmatizaciones a niños/as, jóvenes y familias, por una práctica transformadora acompañada de la emergencia

de posibilidades existenciales que estimule la creación de vínculos y el fortalecimiento de redes solidarias, valores y prácticas, cuyas experiencias son compartidas dialógicamente mediante la participación de diversos actores y desde diversas fuentes.

Desde nuestra experiencia, esto invita también a relacionar los archivos de judicialización de familias en circunstancias similares en las que se develan regularidades respecto a fenómenos tales como situación de migración, abandono y búsqueda de oportunidades por parte de los miembros de la familia, remisión de niños/as por problemas de comportamiento, dificultad de establecimiento de límites por parte de la abuela o adulto responsable, y legitimar su autoridad frente a niños/as y jóvenes (Botero, et al, 2009).

En este sentido, la investigación de López y Alvarado (2011) refiere la educación como proceso de potenciación de nuevas subjetividades en niños/as y jóvenes, lo cual demanda una nueva mirada a la escuela y a sus procesos pedagógicos, que implica una visión más humana de la educación. A partir de esa visión, los nuevos ambientes educativos deberán brindar mayores oportunidades a niños/as y jóvenes, potenciando sus capacidades y –como dice Sen (2001)– expandiendo sus libertades hacia el desarrollo humano y social. “Es necesario asumir la escuela como un lugar hospitalario que no sólo oriente al futuro, sino que también se entienda con el pasado, especialmente de los otros que han sufrido” (Barcena y Melich, 2000, p. 146). Ante ello, los/as educadores/as asumen la responsabilidad de construir un nuevo dispositivo pedagógico que se fundamente en la importancia del “otro”, con un lenguaje de aceptación como radicalmente otro, un lenguaje dialógico, a igual nivel, con formas singulares de inteligencias (McLaren, 1998).

La pregunta por las circunstancias que se repiten históricamente en los mismos contextos en una perspectiva generacional de la política se enfoca en el sentido y las tramas históricas que han configurado los pactos sociales implícitos y explícitos. También configura sensibilidades y lenguajes teniendo en cuenta la confrontación directa con el orden político institucional, pero también las sencillas revoluciones y cambios en las esferas cotidianas de la vida donde se juegan relaciones de poder laboral, familiar, personal, escolar. Es decir, localiza y concreta los órdenes delegados en el ordenamiento social: descentraliza el problema de la niñez en niños/as y jóvenes al problematizar los escenarios de reproducciones cíclicas de inequidades y violencias.

No se trata de visualizar una superación de discursos sino de proponer unas transiciones que identifiquen la lectura de niños/as y jóvenes en contextos y relaciones localizadas, para intentar mostrar fisuras históricas en la apropiación y materialización de dichos derechos en las vidas cotidianas, evidenciando la fuerza y subalternidad de las comunidades directas.

Las tendencias emergentes con las cuales se argumenta este texto, reconocen, en términos de Mignolo (2003), la necesidad de construir otros diseños, relaciones y narrativas a partir de conocimientos locales, con las voces invisibles que señalan: la instrumentalización del derecho como la petrificación de normas abstractas con aplicación deductiva y descendente; la subjetivación de la niñez, cuando los derechos de los niños y las niñas se constituyen en un blanco para la justificación de formas perpetuas de

colonización desde un modelo de modernidad liberal individual, en los cuales, los derechos de los sujetos deben regirse a la normatividad universal.

Por consiguiente, intentamos traducir un relato sobre un modo y una experiencia de investigación; una marca histórica en tanto expresamos un recorrido que delimita escenarios, procesos y sujetos con sus propias preocupaciones y búsquedas, y que se traduce en un modo de leer la realidad que llama a pensar el desarrollo como una construcción social, y una realidad histórica y cultural pluridimensional.

Así mismo, reconocemos que para comprender nuestra realidad es imprescindible involucrar a las instituciones, sus discursos, percepciones, normas y universos simbólicos respecto a las familias, la niñez, las juventudes, la convivencia y los fenómenos que enfrentan en su cotidianidad. En realidad, por medio de una imagen –algunas veces idealizada, otras con diversidad de matices– se configuran sentidos mediados por el pasado (la memoria), el presente (las percepciones) y el futuro (la imaginación), como un grupo se representa su propia existencia y esta imagen en movimiento es la que refuerza el código interpretativo. Esto se aprecia en el hecho de que desde la historia se van configurando nuevas realidades que permiten que la búsqueda de la investigación sea avanzar hacia el encuentro del hilo conductor, el discurso generador de símbolos, significados y significantes que favorecen que familias, niños/as, jóvenes y agentes institucionales puedan encarnar y habitar su cotidianidad desde los derechos, el cuidado y la democracia. Esta constitución simbólica incluye interpretaciones, imágenes y representaciones de los actores con relación a la convivencia, las relaciones en las familias, con las instituciones, los derechos, la ciudadanía y la paz. Nuevos mundos de significado son posibles porque no estamos poseídos o determinados por el pasado. Podemos abandonar o disolver formas disfuncionales de vida, y crear alternativas juntos.

En sintonía con lo anterior, el trayecto recorrido por esta investigación muestra la experiencia de constitución de campos de potencialidades para identificar relaciones de comunicación y de acción conjunta con un sentido propio que permitieron activar las iniciativas de base –por ejemplo las de los/as participantes de las comunidades–, pues dichas potencialidades son las que promueven alternativas creativas e innovadoras. Este campo de potencialidades está compuesto de distintas tradiciones y prácticas plurales con tendencias de transformación. Por tanto, en este campo no hay unificación de ideologías sino expresión de diversidades con las que se gana en riqueza de interpretaciones y soluciones a los problemas concertados como prioritarios (Salazar y Botero, 2014).

Ha sido de particular importancia el trabajo con los Observatorios de Infancia y Familias, en tanto escenarios de diálogos de saberes, formación y comunicación como una experiencia de construcción social participativa, desde la cual se dinamiza una dialéctica abierta y expansiva entre diferentes grupos de la sociedad local y regional, creando nuevos acontecimientos y nuevos procesos en torno a la infancia, la juventud y la familia, y dibujando distintos caminos posibles a ser construidos por los sujetos sociales partícipes de un nuevo proyecto social instituyente.

A partir de este trabajo investigativo, evidenciamos la necesidad de avanzar en la consideración de los problemas prioritarios consensuados con las comunidades, con una

activa participación de grupos de investigadores, agentes institucionales y comunitarios. Esto permite generar redes creativas con diálogo plural y crítico, redes flexibles y abiertas a la búsqueda conjunta de soluciones alternativas para la niñez y la familia en la región y en el ámbito local.

El encuentro con niños/as, jóvenes, agentes institucionales y comunitarios, decisores de políticas, y la participación en encuentros locales, nacionales e internacionales –tanto de orden académico como socio-político– configuraron un proceso educativo y socio-cultural que, sin lugar a dudas, nos permitió conocer nuevas historias, compartir preocupaciones y búsquedas. Son historias que merecen ser conocidas para que entre todos podamos movilizar la sociedad para avanzar en las adecuaciones institucionales que se requieren, tomar las decisiones pertinentes en lo político e impulsar la participación de niños/as, sus familias y la comunidad orientados por la idea de “que el verdadero desarrollo es un proyecto de construir humanidad” (Rey, 2003, p. 240).

Tal como propone la perspectiva y la práctica generativa (Fried Schnitman, 2010a-b), las historias de niños/as, jóvenes, agentes institucionales y comunitarios se han constituido en un diálogo interpersonal, social y político que nos permite avanzar en la comprensión de los recursos que, a partir del diálogo, componen un marco generativo frente a la forma en que las personas se consideran a sí mismas, y a sus relaciones interpersonales y sociales en estas circunstancias, y encontrar condiciones adecuadas para sostener procesos de creación de valores, realidades y relaciones; abrir espacios e identificar las nuevas posibilidades de acción, así como el proceso por el cual las personas reconocen su propia capacidad y la de los otros, para construir alternativas.

También nos ha permitido el diseño y la implementación de nuevas metodologías y formas de diálogo tendientes a restaurar y transformar las realidades, las relaciones y los valores cuando las condiciones cambian, las relaciones se dañan o se rompe el tejido social. En el desarrollo de este proceso, con personas o grupos, podemos llegar a ver, experimentar, describir, vincularse y lograr nuevas formas de posicionarse de una manera diferente. Reconocemos que:

Es en y a través del diálogo que se pueden modificar las relaciones entre los participantes o crear acciones conjuntas, especificar valores y significados relevantes y orientarse a la construcción de nuevas realidades y tramas sociales. (...) También pueden crearse proyectos específicos y cursos de acción participativos, proactivos y con fuerza para iniciar acciones sociales relevantes y significativas (Fried Schnitman, 2010b, p. 62).

En la comprensión de la dimensión de los actores, contextos y escenarios educativos, sociales, políticos y culturales, es necesario reconocer, entonces, que cobra sentido *lo que es*, no *lo que debe ser*. En las nuevas formas de producción de sujetos, las preguntas relevantes serían por las relaciones entre los sujetos, las instituciones y la época actual (Salazar y Botero, 2014).

La recuperación de la voz y los saberes de los afectados como interlocutores válidos en la construcción de sociedades, deconstruye la idea de ciudadanía como patrón unificado, homogéneo y con estándares unívocos en la construcción de sociedad. En tiempos actuales

y en contextos locales hay que advertir que los derechos son resultado de las luchas populares, campesinas e interculturales de niños/as, jóvenes y sus familias, y que estas luchas amplían el significado de la política; de allí que una política intergeneracional implica recuperar la historicidad de los sujetos. Frente a lo anterior, Deleuze y Guattari

(...) reencuentran aspectos de subjetividad polisémica, animista, trans-individual en el mundo de la infancia, de la locura, de la pasión amorosa, de la creación artística (...) en una política de una ética de la singularidad que rompa los consensos, las “seguridades” infantiles destiladas por la subjetividad dominante (Deleuze y Guattari. 1998, p. 6).

En este marco se subraya una posición ética fundada y enraizada a la vez en la responsabilidad y en nuestras construcciones del mundo y las acciones que las acompañan. No invita a la certeza sino a las múltiples voces de la polifonía, como asunto de lo social y científico emergente. De este modo se articula la descripción, profundización y comprensión de las narrativas sobre la niñez y la juventud en el contexto sociocultural de procedencia, con el quehacer con niños/as, jóvenes, agentes culturales e institucionales. Las narrativas que emergen sobre las nociones de vulnerabilidad y niñez expresan diversidad de matices acerca de cómo un grupo representa su propia existencia desde las experiencias pasadas, las nuevas formas de percibir el presente y los relatos de las visiones e imágenes que se construyen en torno al futuro. Bourdieu sostiene que:

(...) los agentes aplican a las estructuras objetivas del mundo social estructuras de percepción; no obstante, este fenómeno no pasa por alto cuestiones que tienen que ver con el poder material, pues la pobreza, y la opresión no son cuestiones sólo del lenguaje sino cuestiones históricas, políticas y económicas (Bourdieu, 2000, p. 138).

Por lo tanto, un tránsito teórico-práctico necesario que señala esta investigación sostiene que frente a las violencias sociales (privadas, domésticas, semipúblicas), culturales y políticas, el capital político se propone como la puesta en acción del derecho a tener derechos como sujetos particulares, pero también como sujetos colectivos. De tal manera que las violencias intrafamiliares desocupen el lugar de carácter privado, para transitar hacia su deconstrucción y configuración en las dinámicas institucionales, las reglas de juego cotidianas y los imaginarios o subjetividades que dignifiquen las condiciones simbólicas y materiales de existencia personal y social.

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bajtín, M. (2005). *La estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barcena, F. y Melich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Botero, P., Salazar, M. y Torres, M.L. (2009). Relaciones y tensiones entre las prácticas discursivas en las lógicas de formación e implementación de la Política Pública, las

- prácticas institucionales y las narrativas familiares, frente a la crianza en 8 OIF de Caldas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7. (2), 803-835. [Número monográfico: Panorama de la investigación en niñez en Latinoamérica, siglo XXI].
- Botero, P., Torres, J. y Alvarado, S.V. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), 565-611.
- Bourdieu, P. (2000). Cuestiones de sociología. Madrid: Istmo.
- Delueze, G. y Guattari, F. (1998). *Mil Mesetas. Pre-Textos*. Valencia: Pretextos.
- Escobar, A. (2005). El “posdesarrollo” como concepto y práctica social. En: D. Matto (Coord). *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (17-31). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del poder. Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Fried Schnitman, D. (2010a). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 51-63.
- Fried Schnitman, D. (2010b). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Revista Pensando la Complejidad*, VIII, enero-junio 2010. *Plumilla Educativa* (7), 2012, 61-73.
- Fried Schnitman, D. (2015). Proceso generativo y prácticas dialógicas. En D. Fried Schnitman (Ed.). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1* (53-81). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications/WorlShare Books.
- Fried Schnitman, D. (2016), Perspectiva e práctica generativa. *Nova Perspectiva Sistêmica*, XXV (56), 55-75.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000). La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica, 133-158.
- Fried Schnitman, D. y Rodríguez-Mena García, M. (2012). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En *La transdisciplina y el desarrollo humano*. División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K.J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica. [Trad. Antonio Zirión.]
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM.
- Ley 294 (1996). *Diario Oficial No. 42.836 de la República de Colombia*. Santa Fe de Bogotá, DC, 22 de julio.
- López, L. y Alvarado, S.V. (2011). Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), 247-260.
- Navarro, 2002. La socialidad humana como anomalía evolutiva. *Revista de Sociología*, (68), 65-80.

- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al culturalismo*. Barcelona: Rosario Homo Sapiens Ediciones.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Ospina, A.M.C. y Botero, G.P. (2007). Estética narrativa y construcción de lo público, en: *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (2), 843-889.
- Rey, G. (2003). Para construir humanidad. En: A.A. Acosta (Comp.). *Memorias del Foro Internacional Primera Infancia y Desarrollo. El desafío de la Década. Alianza por una Política Pública de Infancia y Adolescencia* (232-240). Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF; Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Salazar, H.M. y Botero, G.P. (2014). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En: V. Llobet (Comp.). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado en cuestión* (133-157). Buenos Aires: CLACSO.
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y libertad*. Bogotá, DC: Planeta.

*Prácticas dialógicas en los bordes sociales
y en dinámicas grupales*

Reflexiones introductorias

Nelson Molina Valencia (Colombia)

El posicionamiento de perspectivas construccionistas en América Latina no es difícil de explicar y se debe en buena medida a la apertura epistemológica que imprime así como al reconocimiento de las condiciones de contexto en las que se interviene. La combinación de estas condiciones se encuentra presente en este capítulo que nos habla de la relación teórica que se establece entre la indagación apreciativa y los lineamientos del *pensamiento desde el borde*, como metodología.

Seguir el trabajo de los seis autores en este capítulo supone una disposición al encuentro de una forma de pensamiento, una forma de intervención y una forma de comprensión del mundo. La forma de pensamiento supone el abordaje reflexivo desde el construccionismo **que se plantea** en las primeras páginas; se trata de una declaración honesta del lugar a partir del cual se construye y **propone** el conocimiento con la claridad histórica del porqué es una apuesta específica. Una forma de intervención porque el documento considera las limitaciones y alcances de dos modelos de trabajo comunitario derivados desde el construccionismo, y que en esta ocasión es colocado en contexto en las comunidades de aprendizaje en Santiago, Chile. La definición abierta del mejor modo de intervención de acuerdo con los elementos de la situación a abordar es una de las mejores insinuaciones profesionales del capítulo, además de ponerla en evidencia a través de la sistematización que se refiere. Y en tercer lugar, se trata de un modo de comprensión del mundo que reconoce el relativismo ontológico no como un riesgo sino como una oportunidad para la transformación y la apropiación de la acción.

Cualquier abordaje construccionista se pregunta desde el inicio por la constitución de la realidad, lo cual marca una diferencia con otros modelos conceptuales y políticos. En este punto, el meta análisis permanente de las perspectivas construccionistas supone un

posicionamiento específico que hace posible el *pensamiento reflexivo*, que se encuentra a la base de la experiencia compartida. Un pensamiento reflexivo capaz de dar cuenta de sí mismo, así como de recrearse ante la posibilidad para hacerlo. Resta la pregunta por la sostenibilidad de los resultados cambiantes de estos procesos, aunque la afirmación suene contradictoria.

En síntesis, nos encontramos ante un documento que hace posible no sólo otro Chile –experiencia que se relata en el artículo– sino también otro modo de hacer psicología social, intervención y transformación social, pero en especial diálogos sociales constructores de inclusión, de reconocimiento y con posibilidades efectivas para la acción.

*Pensando en conjunto desde el borde social
con una mirada apreciativa:
concepción y práctica dialógica en la
Comunidad de Aprendizaje de Santiago*

*Roberto Arístegui, Jorge Sanhueza, Jorge Leiva,
Lucía Castelli, Thelma Margulis y Christian Weason*

Introducción

El artículo aborda los fundamentos de la metodología *pensando en el borde* [*Thinking at the Edge* (TAE)] grupal. Considerando que dicho procedimiento fue introducido inicialmente para generar teorías nuevas a nivel personal, la relevancia del presente trabajo está dada por su reformulación como una práctica dialógica grupal. Esto trae consecuencias para hacer que emerjan las realidades sociales como procesos de acción conjunta, generados desde el uso del lenguaje orientado al entendimiento. Esta presentación enfatiza el pensar novedoso a nivel de la construcción de visión compartida de futuro que emerge mediante la aplicación del proceso de reflexión conjunta en contextos sociales organizacionales.

Para llevar a cabo la fundamentación del proyecto, así como el diseño y su aplicación social, abordamos las diferentes etapas del estudio en las tres secciones que se señalan a continuación:

En la sección I se desarrollan las perspectivas del pensar reflexivo y del construccionismo social como fundamentos del TAE, considerado como una teoría performativa con potencial generativo. En esta línea apuntamos a la dimensión del pensamiento reflexivo, de la acción con sentido y no instrumental, adoptando una perspectiva del construccionismo social. Desde la relatividad ontológica consideramos que lo que tiene sentido es reinterpretar una teoría en otra teoría o discurso de fondo.

En la sección II se redefinen las etapas del TAE en una formulación grupal, estableciendo un cruce generativo con las etapas de la indagación apreciativa. De una manera coherente, se articulan las distintas fases de la mirada apreciativa con un proceso de

pensar conjunto en el borde social: se entiende la fase de descubrimiento como la superación de las barreras lingüísticas para la acción; la etapa del sueño o de visión compartida se desarrollada como un *entrecruzamiento enriquecido* [cross dipping] de acciones conjuntas a futuro. Esta secuencia de pasos se articula sistémicamente en un diseño recursivo en el que los planes de la fase de destino constituyen una re-entrada en el sistema de la fase de descubrimiento con la consiguiente circularidad recursiva.

Finalmente, la sección III describe la generación de un diseño social organizacional, coherente con la construcción de una teoría performativa (teoría generativa). El diseño cruzado de *TAE grupal* y la *mirada apreciativa* como práctica de investigación-acción, es ejemplificado a través de la aplicación en un proceso de indagación social en una comuna de Santiago de Chile. Este trabajo constituye el inicio de un proceso de construcción social y emergencia de visión compartida a un nivel de micro experiencia social.

SECCIÓN I

Pensando en el borde social

El trabajo de la Comunidad de Aprendizaje Santiago (CAS) da cuenta de un proceso reflexivo y dialógico a través del cual hemos realizado un proceso de aprendizaje y de trabajo sustentado en una perspectiva de formación-investigación-acción (Aristegui, 2012; Leiva, Aristegui y Sanhueza, 2012; Sanhueza, 2012a).

En la tradición, diversos autores han abordado la perspectiva y metodología de investigación-acción (Leiva, 2008), sin embargo, nuestra experiencia ha introducido procesos de formación humana imbricados en la actividad de investigación que sería a nuestro juicio, un planteamiento constructor social toda vez que los significados como convenciones lingüísticas tienen consecuencias para la acción (Gergen, 1996).

En la tradición se entiende que el saber se constituye como teniendo un núcleo analítico y una implicación de un saber sintético en la periferia (Quine, 1969). En dicho marco se tiende a considerar el saber técnico como el relacionado con este último, en tanto la formación se entendería como la trasmisión de postulados fijos no revisables (Aristegui, 2006). Nuestra perspectiva nos ha llevado a cruzar dos conceptos, a saber: la investigación-acción, que es de naturaleza sintética, con una perspectiva de formación, que sería de naturaleza analítica, en un encuadre holístico, o sea analítico-sintético de los procesos de aprendizaje. Al orientarnos hacia la dimensión de acción, estaríamos haciéndonos cargo, simultáneamente, de la intencionalidad conjunta en la acción que este proceso implica, tanto a nivel del proyecto de investigación como en las coordinaciones de acción que lo constituyen.

Nos hemos proyectado como comunidad de práctica (Wenger, 2008) a partir de indagar el proceso de aprendizaje mediante la utilización de una metodología que supone pensar en el borde social (Gendlin, 2004; Shotter, 2008).

La práctica de *pensar en el borde social* es un modo sistemático de pensar desde algo que ya sabemos implícitamente a nivel de la sensación corporal sentida, lo aún no dicho, hacia la articulación explícita en el lenguaje con otros, en y con nuevos términos. El proceso reflexivo de articular relaciones entre los términos extiende el ámbito habitual de relaciones externas entre los términos hacia la inclusión de relaciones internas, lo cual genera implicaciones de cambio y la generación de nuevos *patterns*. La posibilidad de referir directamente a la experiencia, es una de las formas a través de las cuales las características de la experiencia se conservan y llevan adelante (Gendlin, 2004).

La práctica de la experiencia de pensar en el borde social (TAE) se desenvuelve a través de tres puntos centrales.

- a) las personas participantes refieren directamente a sus experiencias en un campo social relevante. El referente directo, en el contexto de pensar en el borde social, consiste en acceder a la experiencia como una sensación sentida corporalmente. La experiencia, como sensación sentida, se expresa en las propias palabras, en las que surge decir algo nuevo en un contexto de diálogo.
- b) El uso de oraciones ancladas en experiencias frescas, provee de una forma novedosa de decir. En las nuevas formulaciones lingüísticas generadas, en las oraciones, se pueden distinguir nuevos términos internamente relacionados. Al escuchar los referentes directos, en los propios términos de quienes los dicen, podemos pensar con otros términos, generando un nuevo espacio social de sentido compartido.
- c) Estos términos constituyen las unidades cognitivas encarnadas⁴⁹ a partir de las cuales es posible desarrollar nuevas teorías performativas, generativas⁵⁰, o formas de pensar y decir con otros, explícitas, no subsumidas en el discurso público social ya existente. Pensar en el borde social permite cruzar la línea de silencio en que vivimos socialmente sin decir, cuando lo que sentimos no se puede decir en las frases u oraciones del discurso habitual.

Esto implica crear en el grupo condiciones de diálogo y escucha orientadas a acceder a una dimensión profunda de la experiencia reflexiva, en la cual emerge un potencial que está más allá de los significados habituales y previos para la acción. Novedosamente, para los mismos miembros de la comunidad y para los participantes en los procesos de diálogo que hemos desarrollado, hemos aprendido a contactar con las fuentes o núcleos de vida al compartir experiencias de aprendizaje y *pensar en conjunto desde el borde social* que nos abre a la perspectiva de la posibilidad, en la construcción social de la realidad (Anderson, 1999; Anderson y Gehart, 2007; Sanhueza, 2012b; Shotter, 2008; Subirana y Cooperrider, 2013).

⁴⁹ Parafraseando una expresión de Varela (2000).

⁵⁰ Una teoría es generativa si su potencial explicativo permite movilizar cambios en la práctica social. Esto es, no sólo constata, verifica, un estado de hechos desde un saber previo, sino que desde una periferia hace posible considerar revisable el núcleo conceptual social y derivar consecuencias para la acción.

Encontramos una convergencia entre nuestra perspectiva de *pensar en conjunto desde el borde social* y la diferenciación que establece Shotter (2010, 2008) entre dos tipos de respuesta a una dificultad, como “pensar con” versus “pensar acerca de”. Pensar acerca de, presupone una orientación referencial hacia tratar toda dificultad como un problema que requiere explicación. Está estructurado monológicamente. En cambio, pensar con, está orientado a dar una respuesta espontánea desde adentro de una situación social en la que somos movidos o tocados por el otro, involucrando diálogo.

En nuestra perspectiva, al pensar en conjunto en el borde social, asumimos que las distintas posiciones en diálogo se presentan en una dialéctica, en la que lo dicho se asimila desde una posición dialógica y no monológica. En el diálogo, la primera persona muestra ser movida por las palabras y expresiones en uso, lo cual también permite a la segunda persona estar involucrada y ser tocada desde dentro de la situación. En este contexto, la conversación -que incluye las aserciones junto a los diferentes tipos de actos de habla- se orienta a situar la pregunta por la validez del contenido proposicional de una aserción, o de cualquier acto de habla. Esto se realiza considerando aquello acerca de lo cual se habla en cuanto figura, en un contexto (el cómo, o el modo) de fuerzas *illocutivas*⁵¹ esto es, orientado al entendimiento en un diálogo y no a la imperatividad, o efectos *perlocutivos*⁵² en una posición monológica.

En este marco conversacional, de primera y segunda persona, es posible traer a la mano un modo de “hablar de”, corriente en el uso del lenguaje ordinario con otros, no orientado por la tradición referencialista de condiciones de verdad. Hablamos, más bien, de referencias directas relacionales o de referencias comunicadas. En este contexto de uso, situamos la orientación al referente directo relacional en el *pensar en conjunto en el borde social*, a diferencia de la tradición de “pensar acerca de”, que se fundamenta en el referente-indirecto-externo usado por un observador monológico no participante en la conversación.

Al considerar la dinámica del equipo reflexivo de Andersen (1991) surge un modo vivo de ejemplificar esta posición dialógica, la cual es asimilada por la práctica dialógica de Anderson y Gehart (2007). Hemos asistido en directo a una aplicación del procedimiento del equipo reflexivo por parte de Anderson, como parte del enfoque colaborativo, que hemos conceptualizado como involucrando una dialéctica *de dicto* y *de re* (Aristegui, 2012). A continuación describimos las fases del diálogo terapéutico, involucrando tales distinciones.

En el contexto de intervención de una sesión, como interconsulta, tiene lugar el encuentro entre la terapeuta local, la consultante y la terapeuta invitada, Harlene Anderson. La terapeuta local facilita que haya un intercambio dialógico entre la consultante y la terapeuta invitada.

⁵¹ La expresión *illocutivo*, derivada de la teoría de los actos de habla de Austin, se refiere a lo que se hace al decir. Esto supone una orientación al entendimiento.

⁵² En el contexto teórico de los actos de habla, la expresión *perlocutivo* se refiere al efecto del decir. No está orientado al entendimiento, sino que es imperativo.

La primera parte involucra un diálogo entre las tres personas, en términos de posiciones de primera y segunda persona en sesión (*de dicto*). Simultáneamente está presente la audiencia –de terapeutas que escuchan en silencio, sin participar– que constituye una posición de tercera persona (*de re*).

La segunda parte integra la modalidad de equipo reflexivo, consistente en que la consultante observa y escucha en silencio, y sin intervenir directamente, cómo el equipo reflexivo, que anteriormente observó en silencio, habla “acerca de” la consultante –con procedimientos comunicacionales acordados– con ambas terapeutas, que escuchan.

La tercera parte continúa la sesión en el formato inicial, con las tres personas: terapeuta local, consultante y terapeuta invitada. El diálogo se concentra entre la terapeuta invitada y la consultante; en un primer momento se focaliza en cómo recibió los comentarios del equipo reflexivo “acerca de ella” (*de re*). Posteriormente se retoma el curso de la sesión única que sigue su propio decurso a la luz de las conversaciones realizadas.

Pensamos que el procedimiento del equipo reflexivo realizado por Anderson ilustra las posiciones de primera y segunda persona en diálogo, desde las cuales se hace posible asimilar la tercera posición inicial, como posición de segunda persona en diálogo. En diálogo, no como una observación “acerca de” externa, sino como usos de lenguaje –aserciones a ser aceptadas o no en la conversación subsiguiente más que como un veredicto objetivo–, que transcurren según las normas de un diálogo no directo en determinados “momentos” en cada parte, y que involucran posiciones de la audiencia, los terapeutas y la consultante como observadores, determinadas en una secuencia.

Nosotros hemos expandido este principio dialógico terapéutico relacional de secuenciar la dialéctica de las perspectivas de primera y tercera persona mediante el procedimiento de una mediación dialógica en la perspectiva de primera y segunda persona frente a la tercera persona, aplicándolo al diálogo social-organizacional.

En las diversas experiencias dialógicas desarrolladas, hemos orientado la construcción de significado social a partir de la propia experiencia de los participantes, enfatizando la dimensión del sentido y de los referentes relacionales directos de la experiencia. Para articular el saber emergente, hemos adoptado una perspectiva de investigación acción, considerando la dimensión práctica como preeminente al conocimiento abstracto o teórico. Como una forma de profundizar en la perspectiva del conocimiento, en cuanto saber práctico, hemos propuesto el pensar reflexivo (Heidegger, 1989) según desarrollos surgidos de la tradición hermenéutica de Gadamer (1975) –entendiendo que el fenómeno hermenéutico primitivo es que no hay una aserción posible que no sea entendida como una respuesta a una pregunta– y de los desarrollos posteriores de la hermenéutica crítica (Habermas, 1989a-b-c), experiencial (Gendlin, 1997a-b), relacional (Anderson y Gehart, 2007), analítica (Brandom, 2002, 2005) y de la hermenéutica de la confianza (Orange, 2013; Ricoeur, 1970).

De acuerdo con dicho encuadre, nos interesamos por el desarrollo de una perspectiva de comprensión del significado orientado a las preguntas y respuestas –por el sentido de las experiencias de aprendizaje en un contexto dialógico-auto-dialógico.

A través del proceso de construcción de significado compartido, nos hemos visto inmersos en prácticas dialógicas abiertas a las experiencias, focalizándonos en la generación de imágenes de visión compartida. En este contexto, hemos desarrollado un diseño metodológico que trabaja sobre la elección del vocabulario (Gergen, 1996; Rorty, 1979), permitiendo ampliar el horizonte de futuro con la perspectiva de la posibilidad (Anderson, 1999; Anderson y Gehart, 2007). Lo anterior, dado que se hace necesario determinar qué términos en el lenguaje dan cuenta de lo vivido relacionamente como el foco de la acción de la primera y la segunda persona singular colaborando y pensando con los términos de los otros.

En el proceso de escuchar y decir coherentemente, surge el decir de la primera persona como acción con otros más allá de las barreras del lenguaje. Aparece lo nuevo y el escuchar hace posible elegir o generar palabras significativas de acción con otros, en cruces generativos y dialógicos (Aristegui et al, 2009). En un siguiente paso que da lugar a nuevos diálogos, las formulaciones de los entramados conversacionales se transforman en “los términos mismos” en que se plantea una acción conjunta.

Este proceso de reflexión-acción nos ha motivado a proyectar esta concepción de la acción a nivel organizacional-social, para lo *cual* hemos elaborado un marco meta-metodológico en el que cruzamos la metodología de *pensando en el borde social*, con la mirada apreciativa aplicada al nivel de participación ciudadana (Leiva, Aristegui y Sanhueza, 2012; Sanhueza, Aristegui y Leiva, 2015).

En las próximas páginas desarrollaremos los fundamentos, las metodologías y algunas prácticas en las que hemos aplicado estas experiencias.

Marco teórico

Pensar reflexivo y performatividad

En la Comunidad de Aprendizaje de Santiago hemos desarrollado un proyecto de pensar reflexivo orientado por la lógica del sentido la cual se diferencia de la lógica instrumental (Aristegui, et al., 2005, 2006; Ruz y Leiva, 2008). Desde esta perspectiva hemos asumido la distinción del pensar calculador y reflexivo planteada por Heidegger (1989), según el cual esta última está orientada al significado y al sentido de la acción humana introduciendo la lógica de la posibilidad y la apertura, en tanto el pensar calculador se rige por la lógica de maximizar resultados en una lógica instrumental de medios-a-fines propia de la era tecnológica.

Consideramos como central a la discusión modernidad-posmodernidad que el agotamiento de las posibilidades de relación en el mundo de la modernidad se encuentra asociado con el predominio de la orientación de medios-a-fines. De acuerdo con una lógica instrumental y monológica aplicada al ámbito de las relaciones humanas, conlleva que

dicho planteamiento permanezca en la dimensión sujeto-objeto y no en la dimensión sujeto-sujeto (Aristegui et al, 2005, 2006; Leiva, 2008). Seguimos la formulación de Habermas (1989 a-b-c), según la cual la orientación de medios-a-fines correspondería a una figura de la razón, lo *constatativo*⁵³. Sin embargo, la preeminencia de dicha forma de pensar no ha agotado las posibilidades del proyecto inconcluso de la modernidad, en tanto existe otra figura de la razón que sí tendría posibilidades de desarrollo, como lo es la *performatividad*, entendida como el decir que al decir hace (Austin, 1961, 1962; Habermas, 1989 a-b-c; Searle, 1969, 1975).

Concordamos con la alternativa habermasiana en que se hace necesario desarrollar la otra figura de la razón, la dimensión *performativa*, articulada porque considera la relación “medios-a-fines” en un contexto comunicacional. En dicho contexto aparece como central la necesidad de articular mundo de la vida y sistema mediante prácticas comunicativas. Precisamente es en esa dimensión donde reconocemos la relevancia de desarrollar prácticas dialógicas *performativas*.

A fin de profundizar en los fundamentos del proyecto, proponemos vincular el pensar reflexivo a la dimensión de *performatividad*, por cuanto la dimensión pragmático-comunicativa del lenguaje ofrece una posibilidad de articulación explícita mediante actos de habla frente a la función de apertura de sentido. Asumimos que la inicial distinción realizada por Austin (1962) entre *constatativos* y *performativos* permite diferenciar dos tipos de usos de lenguaje.

El uso *constatativo* representa la realidad externa. El lenguaje se concibe como un reflejo de la realidad. Las oraciones describen el mundo en cuanto el lenguaje es “acerca de”, el estado del mundo y pueden ser verdaderas o falsas. Aquello que las oraciones dicen acerca del mundo está en función de las palabras y sus combinaciones en estructuras que las contienen. Las palabras denotan objetos, propiedades o relaciones del mundo. En esta tradición se establece la correspondencia entre el lenguaje y los hechos del mundo, de acuerdo con la teoría de la verdad como correspondencia. La verdad oracional se reduce a relaciones primitivas de referencia, entendida como la relación palabra-objeto. Se caracteriza por el empleo de oraciones indicativas en tercera persona.

Alternativamente, la *performatividad* se entiende como un uso de lenguaje que “hace al decir”. Esto significa que se entiende que la forma básica de utilizar el lenguaje no es dar cuenta de la relación palabra-objeto para denotar objetos, o de la proposición verdadera acerca de los hechos del mundo. En el contexto de la teoría de los actos de habla se propone que el lenguaje tiene una función constitutiva y no sólo reguladora respecto del estado del mundo. No se orienta, por tanto, por condiciones de verdad, sino por condiciones de felicidad o de uso adecuado en determinadas circunstancias del mundo social, sujetas a convenciones. Por ejemplo, pedir que alguien venga a tomar el té a las cinco de la tarde, no es verdadero o falso. Es una invitación que se contesta con un compromiso. No describe un

⁵³ En las siguientes páginas, introducimos esta perspectiva de distinción *constatativo-performativo*, proveniente de la filosofía analítica del lenguaje ordinario. Austin (1962) introduce la diferenciación, para distinguir frente a la tradición de lo *constatativo*, lenguaje que describe el mundo, el uso del lenguaje que se usa para hacer cosas en el mundo.

hecho del mundo externo, más bien lo constituye y las respuestas al respecto son de adecuación conforme a reglas sociales. Aceptar, declinar, agradecer o dar excusas será apropiado en determinados contextos y no en otros, según sea el caso.

Así, al abocarnos a un caso ejemplar de uso *performativo* de verbos, al decir “Sí, acepto...”, el sujeto de la enunciación habrá contraído un compromiso, por más que quisiera desplazar la atención al sujeto del enunciado: “pensé que proferir el enunciado se refería a una tercera persona”. En determinada ocasión, proferir tales palabras, implicará una auto-referencia en el acto de emisión del acto de habla en cuestión.

Austin avanzó en su planteo, proponiendo distinguir *locutivo*, o lo que se dice como “locutor”; *ilocutivo*, entendido como lo que se hace al decir; y *perlocutivo*, el efecto de lo que se hace al decir. Al avanzar en el desarrollo de su teoría, propuso encuadrar lo *locutivo*, que inicialmente consideró como *constatativo*, incluido en lo *performativo*. Con lo cual dio preeminencia a la *performatividad* por sobre lo *constatativo*.

Searle (1969) formalizó las condiciones de felicidad de los actos de habla focalizando en el punto *ilocutivo*, clasificando la tipología de los actos de habla en cinco categorías de punto *ilocucionario*:

- Aserciones: comprometen con la verdad de la proposición.
- Directivas: intentan llevar a quien escucha a hacer algo.
- Compromisos: comprometen a quien habla a un curso de acción futuro,
- Expresivos: expresan un estado psicológico.
- Declarativos: establecen la correspondencia entre el contenido proposicional del acto de habla y la realidad.

Searle (1969) estableció la estructura formal de los actos de habla, distinguiendo la fuerza *ilocutiva* y el contenido proposicional, según la siguiente formalización: F (p), donde F está por la fuerza *ilocutiva* y (p) por el contenido proposicional. En el curso de la comunicación orientada a la acción, los hablantes especifican el significado de los puntos *ilocucionarios* en términos de *patterns* de compromisos asumidos al tomar parte activa de la conversación.

Habermas (1989a-b-c) adoptó la teoría de actos de habla de Austin y la variante de Searle, extendiendo la formulación de fuerza *ilocutiva* y contenido proposicional en términos de una teoría *performativo*-proposicional, cuyo centro lo constituye el compromiso. Condujo su planteamiento en la línea de lo *ilocutivo* (lo que se hace al decir) frente a lo *perlocutivo* (el efecto de lo que se hace al decir) en una formulación orientada a la comunicación (*ilocutivo*) versus lo imperativo (*perlocutivo*), respectivamente. Esto le permitió establecer condiciones de validez *ilocutivas* (esto es, de acuerdo con el uso comunicativo del lenguaje –*ilocutivo*– frente a un uso estratégico –*perlocutivo*– orientado al efecto). El principal indicador de un uso adecuado de un acto de habla *ilocucionario* (que

hace al decir) consiste en el establecimiento de un compromiso entre el hablante y quien escucha. Una emisión de un acto de habla puede contar como aserción, requerimiento, promesa, expresión o declaración si y sólo si el hablante se compromete a un curso de acción, cuando su propuesta es aceptada.

Esta concepción *performativo*-proposicional del lenguaje conduce a Habermas a cuestionar la figura de la razón constatativa, en cuanto permite un discurso, por ejemplo, una declaración “acerca de” la acción democrática en el mundo actual, sin fuerza *illocutiva* ni compromiso auto-referencial al emitir las declaraciones de emancipación (en el ejemplo, sería la declaración formal de derechos democráticos, que en la práctica usual no se cumplen). En cambio, al emitir actos de habla en primera persona, presente indicativo, el hablante y el oyente pueden derivar consecuencias para la acción e intentar constituir comunicativamente, en la acción, un mundo democrático y no sólo describirlo. En la *performatividad*, cambia la dirección de ajuste desde mundo-palabra (*constatativos*) hacia palabra-mundo (*performativos*). De este modo, el ajuste del mundo a la palabra, cambia el estado del mundo, si se actúa consistentemente.

Cambio de paradigmas en psicología: la alternativa del construccionismo social

Como una forma de encuadrar la perspectiva *performativa*, hemos aplicado la noción de núcleo de inteligibilidad epistemológico, del construccionismo social de Gergen (1996). En relación con su formulación, en el tránsito desde una inteligibilidad propia de la ciencia normal, la psicología accedió a una dimensión crítica, donde la teoría cognitivista, propia de una posición racionalista crítica, se formuló como una alternativa al empirismo conductista. Sin embargo, asumiendo la perspectiva crítica del Construccionismo Social, si bien la revolución cognitiva se planteó como cambio paradigmático en psicología, desde el punto de vista de los fundamentos meta-teóricos y metodológicos, el cambio teórico no dio lugar a un cambio paradigmático. De esta forma la fase crítica de la disciplina, permaneció anclada en los supuestos del fundacionalismo, encuadre epistemológico propio de la modernidad (Arístegui, 2012).

Así, la alternativa posmoderna del construccionismo social mostró que el compromiso de la teoría psicológica cognitivista con la tradición fundacionalista empírico-lógica, mantuvo la posición teórico-metodológica de la psicología en el encuadre de la teoría pictórica del lenguaje. Dicha concepción del lenguaje supone el primado de las descripciones constatativas, las cuales se ofrecen como un medio para dar cuenta de un mundo previo, para establecer la relación palabra-objeto, de acuerdo con la teoría de la verdad como correspondencia. Gergen (1996) ha señalado la crisis de dicho paradigma pictórico (mostrando los problemas de subdeterminación de la teoría por la evidencia, de acuerdo con Quine) apuntando a que la construcción social del significado se realiza en el marco de un holismo (Quine, 1960), juegos de lenguaje conectados con formas de vida (Wittgenstein, 1968) y principalmente con la dimensión de la *performatividad* (Arístegui, 2012; Austin, 1962).

La concepción pragmática del lenguaje como alternativa a la teoría pictórica del lenguaje

En la perspectiva pragmática del lenguaje el construccionismo social sostiene la alternativa del significado como juegos de lenguaje conectados con formas de vida, como holismo de significado y la alternativa de las descripciones *performativas*, según las cuales el lenguaje no se entiende como descripción externa o representación exacta de la realidad, sino que se entiende como uso *performativo*, lenguaje que “hace al decir” (Austin, 1962). En esta perspectiva austiniana “de hacer al decir”, Gergen (1996) muestra la posibilidad de la *performatividad*, lo cual permite comprender que el construccionismo social, al centrarse en los procesos de construcción del significado, opera en un marco de descripciones performativas, más que constatativas. Incluso en esta dimensión del significado, la investigación de los procesos sociales aparece en sus efectos pragmáticos *ilocutivos* (lo que se hace al decir en un acuerdo de comunicación-acción social) en la acción, como que el decir tiene consecuencias deseadas de acuerdo con un marco de entendimiento. Por consiguiente al investigar un fenómeno social, se abre la posibilidad de su investigación-producción, en cuanto el significado que se construye se puede orientar en la acción conjunta⁵⁴.

Perspectiva de construcción de sentido en el uso del lenguaje acción

De acuerdo con nuestra propuesta, centrada en el pensar orientado al sentido, proponemos que el pensar reflexivo se presenta en un encuadre pragmático *performativo-constatativo*, y no sólo *constatativo*; lo cual asume la orientación preponderante de la *performatividad* como un pensar reflexivo con otros. Ello supone una articulación de fuerzas *ilocutivas*, esto es, la dimensión de entendimiento de “lo que se hace al decir”, en la construcción del significado con otros. A diferencia del pensar calculador que se presenta como la búsqueda de la articulación de medios-a-fines en forma racionalista, sin reconocer la dimensión dialógica y encarnada en prácticas sociales de la reflexión, necesaria para el surgimiento y emergencia del pensamiento desde el borde social.

Nosotros estamos enfatizando la dimensión de competencia comunicativa⁵⁵ de Habermas (1989a-b-c), según la cual el lenguaje se usa para el entendimiento, en un cruce con la dimensión del referente directo (Gendlin, 1997a) que conecta el lenguaje con la experiencia. De esta manera proponemos que existe una dimensión relevante del significado social si se asume la dimensión del referente directo o experiencia de la primera persona. Entendemos que la primera persona aparece situada en una práctica de segunda persona, abierta al diálogo.

⁵⁴ Gergen (2015) prefiere usar la terminología de Austin –y no la de Searle– para coordinar las acciones en el lenguaje, sin la intención. Recordemos que Searle integra el marco de la intencionalidad conjunta en este ámbito de discusión.

⁵⁵ Para Habermas (1989a), la competencia comunicativa quiere decir que el hablante-oyente ideal sabe cómo usar los actos de habla en un contexto pragmático de acción comunicativa.

Si bien la posición comunicativa es central, sostenemos que es necesario integrar, junto al sentido, la dimensión referencial relacional (Aristegui, 2012) que conecta con el significado a nivel de la experiencia vivida y narrada en una relación dialógica. Argumentamos, respecto de la importancia que reviste considerar el significado y la construcción social de éste, como un proceso complejo no reductible al sentido dado previamente. Nos interesa dar cuenta de procesos de construcción de significado social emergente, situando la dilucidación de los referentes directos de la experiencia en contextos relacionales.

SECCIÓN II

Práctica dialógica en la comunidad de aprendizaje: *pensando desde el borde social*

Nuestro trabajo como comunidad de aprendizaje se inició con el estudio y aplicación de la metodología desarrollada por E. Gendlin (1995, 1997a, 1997b, 1999) para construir teorías ancladas en la experiencia de la primera persona. Es lo que dicho autor denomina *pensando en el borde social* [*Thinking at the Edge*, TAE]. Consta de una secuencia de 14 pasos, distribuidos en tres etapas, con una serie de preguntas orientadas a despejar la capacidad reflexiva de los participantes. Es una metodología que abre la dimensión de construcción de nuevos sentidos de los términos, a partir de conectar con lo no dicho aún, pero susceptible de agregar “más comprensión”. Esta nueva comprensión supone un paso en una dimensión hermenéutica de la experiencia.

Nosotros hemos modificado la metodología TAE, aplicándola en el marco de la Comunidad de Aprendizaje de Santiago como una metodología dialógica que implica pasos de primera y segunda persona en grupo (Aristegui 2012; Leiva, Aristegui, Sanhueza, 2012; Sanhueza, Aristegui Leiva, 2015). Para llevar adelante nuestro proyecto hemos realizado nuestra propia síntesis dialógica, distinguiendo momentos del diálogo, según reglas de tipo hermenéutico.

Así es que consideramos las distinciones *de dicto* y *de re* (Aristegui, 2012; Brandom, 2002a-b, 2005) como posibilidades de una dialéctica a través de la cual se diferencian las perspectivas en un diálogo, para llevar la cuenta de los compromisos para la acción. Una misma emisión puede ser interpretada *de dicto* o *de re*, siguiendo determinadas reglas de transformación. La importancia de tales interpretaciones radica en que resultan relevantes para establecer sustituciones válidas en diferentes fases del uso de los términos al interior de contextos oracionales considerados como un todo; o sub-oracionales como partes o componentes de un todo –en este sentido, se puede tomar lo que se dice como un todo, o centrarse, en determinadas partes para establecer nuevas interpretaciones–, al aplicar los procedimientos de pensando en conjunto en el borde social.

En dichos contextos es importante especificar si se toma un enunciado o término desde el punto de vista de quien lo emite (perspectiva de la primera persona) o si se asume que se examinan en principio las consecuencias *de re* (perspectiva de la tercera persona), para posteriormente transformarlo en expresiones *de dicto* consensuadas o no, desde la primera y segunda persona en diálogo.

La orientación *de dicto* se refiere a la creencia o punto de vista de la primera persona acerca de una expresión. Aquello que un hablante dice, es considerado en el enunciado completo. Podemos establecer aquello que se dice *de dicto*, anteponiendo la cláusula “que” y luego citar entre comillas (esto también se aplica a una expresión *de re*). Así, por ejemplo, citamos textualmente que alguien *dijo que*: “tal y tal...”, con lo cual el enunciado podría ser reconocido como propio por quien lo emite. Es un uso que da cuenta de la práctica hermenéutica del reflejo o paráfrasis, habitual en terapia desde que Rogers (2000) la instauró como una forma no directiva de comunicación con el consultante. Se comprendió como un reflejo orientado empáticamente. Sin embargo, según nuestro parecer, estableció una forma hermenéutica de comprensión del uso de lenguaje en los propios términos del consultante. En este sentido está dentro del paradigma del giro de lenguaje, como una práctica que va más allá de la tradición de la conciencia o de la empatía con una mente interna; y establece una comprensión posible de acuerdo con los términos del lenguaje en juego.

La distinción *de re* se refiere a la posición respecto de la actitud proposicional, o aquello que se estima que es el caso, desde la posición de la tercera persona. Se orienta a las cosas no a lo dicho. Una creencia *de dicto* se transforma en *de re*, anteponiendo el término singular seguido de la cláusula que consiste en derivar las consecuencias que se siguen a partir de lo dicho, más allá de la propia comprensión de quien lo haya emitido, en el acto de habla de aserción. En este sentido, las consecuencias que se siguen equivalen a las de un observador externo que escucha y lleva las cuentas de lo que se sigue de la conversación pero sin participar.

Creemos que es importante rescatar o considerar la posición de *re*, pero en un re-encuadre de *dicto* que permita una posición dialógica. Esto se consigue si se adopta la posición de considerar los usos de *re* en el lenguaje ordinario, de uso común, no circunscritos a una regimentación lógica que preserva las condiciones de verdad como condición de intercambios válidos. En el uso común podemos hablar de algo o acerca de algo, fuera del cálculo de verdad y reinsertar esa forma de hablar en un diálogo con otros, con lo cual dejamos la posición de tercera persona monológica.

En la misma línea, no circunscribimos el uso del lenguaje *performativo* al paradigma del acto de habla de la aserción, sino que nos abrimos a la pragmática universal que dice que en una comunidad ideal de habla podemos usar todos los actos de habla sin restricciones internas ni coacción externa (Habermas, 1989a).

Es aquí precisamente, donde hemos situado el punto crucial de *pensar en conjunto en el borde social*, en un diálogo ligado a un trasfondo compartido, a diferencia de un pensar monológico acerca-de que busca una referencia lógica externa, en un mundo pre-dado.

Si bien un observador puede atinar con el contenido proposicional en juego, y por lo tanto hacer una aseveración relevante, no contribuye necesariamente al juego de validez consensuada, ya que su posición no es la de un participante. Tampoco es una posición dialógica de una aseveración *performativo*-proposicional que entra en el juego de la validez sometida a la comunicación intersubjetiva.

En un contexto de diálogo, seguimos etapas en las cuales es posible escuchar las posiciones *de dicto* sin asumir de entrada la posición *de re*. Entendemos que operamos así con el principio de caridad (Davidson (1974), crucial para el diálogo, que consiste en considerar que el hablante “habla bien”, o sea, que en principio es correcto su decir; nuestra dificultad en comprenderlo es atribuible a un defecto en la traducción y no en lo que dice.

Es relevante señalar que desde nuestra perspectiva el espacio para la primera persona supone no intentar reducir la posición *de dicto* a la confrontación con la realidad externa, mientras proponemos entrar en una instancia de diálogo orientado al entendimiento como segunda persona⁵⁶.

Una segunda persona se constituye ante una primera persona en diálogo ante la cual responde espontáneamente, también como una primera persona frente a una segunda persona en diálogo. A diferencia de la posición de la tercera persona que observa sin participar en el diálogo, cuya aseveración no busca responder a una pregunta, por así decir, la segunda persona en un diálogo es tocada por las palabras o términos y expresiones en uso (Shotter, 2010). Comprendemos esta forma como usos performativos en un contexto de juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1968) *performativos*, esto quiere decir conectados con formas de vida. Vividos en una trama de sensaciones en relación con las palabras en uso.

Entendemos, además, que el significado está indeterminado referencialmente y también como sentido previo siendo necesario ajustarlo relacionamente en el contexto del diálogo (Aristegui, 2012).

Síntesis de nuestra propuesta: *pensando en conjunto desde el borde social*

Como hemos planteado, consideramos la posibilidad de desarrollar el pensamiento reflexivo como una práctica con otros, en una formulación *performativa-constatativa* en un encuadre dialógico auto-dialógico.

Siguiendo la metodología *pensando en el borde social*, modificada para aplicarse en grupo (Aristegui, 2012; Leiva, Aristegui, Sanhueza, 2012; Sanhueza, Aristegui, Leiva, 2015) en cuanto comunidad de aprendizaje hemos constituido un tipo de práctica dialógica de acuerdo con la cual seguimos los pasos en etapas que se implican aunque no necesariamente en forma sucesiva. Estas etapas son:

1. *Significar los términos en una práctica de diálogo reflexivo grupal, superando la*

⁵⁶ Para profundizar una dialéctica *de dicto* y *de re*, cfr. Lafont, 2010.

*barrera del lenguaje pictórico, constataativo, especificando instancias vivenciales del mundo de la vida, articulándolas en narraciones apreciativas como experiencias peak en historias de éxito*⁵⁷ –en el dominio específico de un tópico que se investiga;

2. **Articular juegos de lenguaje con formas de vida**, distinguiendo el nivel fenomenológico desde un punto de vista de una fenomenología-hermenéutica, permitiendo un **entrecruzamiento enriquecido** [cross dipping]⁵⁸ desde diferentes posiciones de experiencia perceptual, entre las perspectivas de diferentes personas en diálogo y articulaciones novedosas en el lenguaje, siguiendo el cruce de “instancias de instancias”; y
3. **Desarrollo de la teoría performativa**, o “pensamiento reflexivo”, en un juego de trasfondo y borde social, “con otros”, como un proceso emergente encarnado en la acción.

Nuestro foco ha sido transformacional, de prácticas dialógicas que integran metodologías de primera y segunda persona frente a la concepción heredada de tercera persona monológica (Leiva, Arístegui y Sanhueza, 2012; Sanhueza, 2012).

A continuación relatamos de qué forma desarrollamos esta práctica dialógico-reflexiva, que aplicamos inicialmente a nuestra propia comunidad de aprendizaje, realizando algunas modificaciones para que pudiera usarse grupalmente.

Fundamentos del TAE: el significado como articulación de sentido y referente directo

El TAE supone abordar el significado distinguiendo el sentido (el significado de las palabras) del referente (la sensación sentida). En el contexto de este encuadre teórico, el apuntar a la experiencia del referente directo como sensación sentida se presenta como una novedad en el marco de la teorización de términos (Gendlin, 1997a-b, 1999). En efecto, la forma estándar o concepción heredada de teorías considera solo los referentes indirectos externos, verificables por la observación mediante enunciados en tercera persona, con lo

⁵⁷ El término historias *peak*, introducido por Cooperider, Whitnes y Stavros (2005) en indagación apreciativa, equivale a historias cumbre. En analogía con el término experiencias *peak*, o experiencias cumbre, utilizado por Maslow (1998), para dar cuenta de un momento especial de vida en que se experimenta autorrealización personal. Insistimos en diferenciar los momentos *peak* descritos por Maslow, (1998) desde los cuales David Cooperrider toma el concepto, al de una historia *peak* que involucra tanto una articulación del tiempo diferente como una dimensión social en tanto cuanto se vive con otros en un trasfondo relacional. Una historia *peak*, narrada como tal, va más allá de la vivencia personal/interna y se articula como micro-experiencias compartidas, en las que emerge una unidad relacional de significado. Desde esta perspectiva, ya desde el inicio de la técnica, dejamos el paradigma individual en el que Gendlin se sitúa, para abocarnos a la experiencia social que estamos desarrollando.

⁵⁸ El término *cross-dipping* se refiere a “entrecruzamiento enriquecido”. Corresponde a un paso de *pensar conjunto desde el borde social*, en el que se piensa con los términos de los demás en el proceso de escuchar todos los términos que emergen en la indagación, los cuales son incluidos para generar la visión compartida.

cual se excluyen las sensaciones y experiencias de la primera persona (García, 1997; García-Carpintero, 1996).

Una vía hermenéutica consiste en escuchar e interpretar desde la segunda persona, lo cual se considera como un núcleo crítico implícito en la perspectiva científica y que se hace prevalecer en un enfoque *interpretativista*. Como una alternativa proponemos que es posible acceder a la primera persona en el marco de una comprensión en el uso del lenguaje *performativo*. Esto se realiza desde el foco empático de una segunda persona abierta al marco de la primera persona respecto de la cual se articula la experiencia narrada en el lenguaje, considerando la perspectiva dialógica primera-segunda persona, más que la interpretación (traducción) a una tercera persona⁵⁹. La experiencia personal es *enactiva*⁶⁰, esto quiere decir percepción guiada motrizmente con participación del aparato sensorial, por lo cual este enfoque se sitúa en un desarrollo de herramienta comunicacional neuro-fenomenológica⁶¹ en un espacio de acción conjunta aplicando el enfoque de fenomenología hermenéutica de la experiencia de Gendlin (1997a-b)⁶².

Para el desarrollo de un TAE en grupo es fundamental escuchar empáticamente el pensamiento o el saber sentido, que surge conectado a la sensación sentida de cada uno de los integrantes del grupo (Aristegui, 2012; Leiva, Aristegui, Sanhueza, 2012; Sanhueza, Aristegui, Leiva, 2015).

La teoría tradicional del significado propone la prevalencia del sentido sobre el referente (Putnam, 1975) en la cual lo primero es el lenguaje social que opera, en general, mediante la interpretación. Puede enunciarse con la siguiente estructura: “El sentido es preeminente al referente”. El sentido a su vez es estructurado social y conceptualmente por convención. Cuando el sentido determina el acceso al referente, el referente se transforma en convención y se inmoviliza el significado de la primera persona.

⁵⁹ El referente sentido se articula lingüísticamente. Esto sucede al pensar desde el referente sentido, lo cual puede ser escuchado empáticamente, respetando el marco de uso de lenguaje y foco experiencial de quien piensa en un grupo y junto a *otros* lo comunica en un diálogo.

⁶⁰ De acuerdo con Varela (2000), la *enacción* es una fase revolucionaria de las ciencias cognitivas más allá del debate entre cognitismo y conexionismo actual, que considera la cognición como un proceso encarnado o corporizado.

⁶¹ La neuro-fenomenología se deriva de las investigaciones y planteamientos de la *enacción* (Varela, 2000). Es un enfoque de la cognición humana que intenta abordar el problema difícil de la conciencia, esto es, el significado de la experiencia consciente sin reducirlo a la base de redes neuronales. El programa pone en relación la tercera persona (neurología) y la primera persona (fenomenología), con lo cual abre la dimensión del estudio de la experiencia de la primera persona como un fenómeno válido a explicar en la ciencia (*explanandum*).

⁶² Gendlin introduce la dimensión del referente directo de la experiencia como sensación sentida. Es lo que hemos traído a la mano con el TAE en la dimensión social. El término fenomenología hermenéutica de la experiencia, se refiere al desarrollo de Gendlin que cruza la posición de Heidegger –la fenomenología hermenéutica que se orienta a la pregunta por sentido o apertura de sentido– con la dimensión de la experiencia del referente directo como sensación sentida. Siguiendo nuestra propia orientación, para abordar el significado proponemos una integración de la dimensión de apertura al sentido como un emergente que surge a partir del pensar conjunto desde la experiencia del referente directo, en un proceso de construcción de visión compartida.

Tradicionalmente, se entiende por “escucha”, oír más interpretar. Esto es, traducir radicalmente aquello que se cree que es el referente del otro a los propios sentidos o a los propios referentes, estructurados previamente. Así, interpretar no sólo es estructurar sentido; interpretar es fijar el referente del otro. O sea es objetivarlo ante la mirada (petrificarlo, como diría Sartre).

Desde nuestra perspectiva, al escuchar y comprender, es crucial ponerse en el marco de referencia de la primera persona. A esto le llamamos hermenéutica relacional. En cambio, al hacer prevalecer el marco de la segunda persona, estamos interpretando. Sin embargo, tampoco consideramos que nuestra postura consiste en reducir toda nuestra escucha y nuestra comprensión al marco del reflejo de aquello que dice la primera persona, esto sería situarlo en un marco de primera persona monológica. Nuestra posición es contextualizar la perspectiva de la primera persona en relación con la perspectiva de la segunda persona en un marco dialógico-autodialógico, lo cual confiere una dimensión generativa (Fried, 2010) al proceso de la escucha, toda vez que se produce en un encuadre de reconocimiento del otro. A nuestro juicio esto sería concordante con la idea de la lógica de acción conjunta en la cultura que emerge en las prácticas dialógicas, sostenida por Gergen (2009) y recogida en este volumen en el artículo de Rosa Suárez y Gerardo Gacharná sobre comunidades de práctica.

Desarrollar una teoría del escuchar, una teoría relacional del yo-otro en la que yo soy capaz de tener apertura a aquello que el otro dice, plantea la pregunta: ¿Entonces qué aporta la teoría del escuchar a diferencia de la teoría de la interpretación? La interpretación está centrada en la segunda persona, o sea yo te traduzco a ti a la primera persona. Escuchar significa, en el contexto del aporte que propuso Rogers (2000), escuchar el marco de referencia del otro. Tomaríamos la formulación “marco de referencia” en forma explícita y diríamos: *Voy a atender al marco de referencia, como marco de significado propio o del otro en el cual el sentir y la referencia se articulan al escuchar el referente directo del otro.* En este contexto del escuchar empático, si yo no escucho tu referente, no te escuché, pero ¿qué escucho yo en ese caso?; yo no te escucho a ti y te traduzco a mi sentido, o sea no considero tu referente. En la escucha entendida socialmente, normalmente es así, se interpreta indirectamente el referente como externo.

Ahora, ¿qué quiere decir que yo escucho tu referente? Quiere decir que para que tú existas socialmente de una manera válida en una interacción, tienes que poder darle sentido a tu “referente directo relacional” por ti mismo, en el marco de tu relación con otro y tiene que haber un espacio social de diálogo en el cual eso sea reconocido.

El paso a la acción

Nuestro foco ha sido constructivo y generativo, en la perspectiva de la ciencia en una etapa transformacional más que crítica (Gergen, 1996), y de prácticas dialógicas que integran metodología de primera y segunda persona.

Hemos cultivado la dimensión del desarrollo de una perspectiva socio-política, considerando la posibilidad de desarrollar la dimensión comunicativa como la efectiva realización de diálogos productivos con otros orientados a generar una visión-acción (Leiva, Arístegui, y Sanhueza, 2012). Esto lo hemos aplicado en contextos de salud pública, educación, enfrentamiento de crisis o catástrofes naturales, y de la cuestión social a través del proyecto “Posible Otro Chile” (Sanhueza, 2012b; Sanhueza, Arístegui y Leiva, 2015). Adicionalmente, desde 2005 sostenemos el proyecto de Comunidad de Aprendizaje de Santiago (CAS) y hemos asesorado programas de acción en los ámbitos educacional, clínico y organizacional.

En este aspecto hemos desarrollado un modelo de aprendizaje dentro del encuadre para el aprendizaje organizacional de formación acción que aplicamos en las unidades de salud (Leiva, Arístegui y Sanhueza, 2012). En este modelo hemos recogido nuestros desarrollos al interior de la CAS.

TAE aplicado en grupo en un contexto de comunidad de aprendizaje

La inquietud que nos ha guiado, nos llevó a formular como pregunta central: ¿es posible que exista un pensar singular con otros? A partir de esta pregunta, han surgido otras, por ejemplo:

- ¿Se puede pensar desde la primera persona con otros desde el sentir?
- ¿Hay espacio en lo social para que yo sienta, desde aquello que siento con otros y poder colocar mi pensamiento con otros –decir qué siento con otros– sin que el pensamiento grupal sea equivalente a una conceptualización común?

Estas preguntas son relevantes por cuanto en la determinación del sentido de la experiencia, del pensar a partir del concepto o en la determinación lingüística, cuando el lenguaje propio es pensado como concepto general, puede ocurrir que el pensar sentido propio sea subsumido por el lenguaje de otro o por los conceptos de otro. En cambio, ahora tenemos un TAE dialógico en grupo donde muchas personas, sostenidas por el grupo piensan en grupo a partir de su propia experiencia.

Entonces, el aporte estaría en mostrar qué ocurre cuando uno logra pensar en grupo a partir de referentes directos. Tradicionalmente cuando uno piensa en grupo es traducido a un concepto general o a un lenguaje general. Podemos decirlo de esta manera: “No hay espacio para mi pensamiento, basado en mi sensación sentida en grupo, no tengo la experiencia de ser escuchado”.

Aplicar el TAE grupalmente en el contexto de la comunidad de aprendizaje es construir un espacio no agonístico, gracias al cual se generan condiciones de comprensión interpersonal.

Situándonos en la concepción de modernidad imperante en la actualidad, el “diálogo

moderno” se caracteriza por ser un diálogo de confrontación, en el que uno de los dos interlocutores le gana al otro, impone su opinión. El TAE que hemos practicado permite una visión alternativa en el sentido que genera condiciones para la comprensión, toda vez que permite la articulación de significados de los términos y las palabras de acuerdo con “parecidos de familia”, propios de los juegos de lenguaje centrados en una instancia de prototipo o caso único y no en definiciones conceptuales con condiciones necesarias y suficientes (Shotter, 2008; Wittgenstein, 1953).

Pensar en el borde grupal o relacional (que hemos traducido como *pensar conjunto desde el trasfondo en el borde social* [conjoint thinking at the social edge, CTASE]) es construir conversaciones consensuadas, es un espacio para construir diálogo, es construir una mirada compartida, una acción conjunta. Esto es poner en acción la pragmática de la comunicación.

El CTASE puede ser utilizado como un proceso reflexivo para la construcción de visión compartida de grupo, para desarrollar las competencias del sí mismo y relacionales y también sirve para ponerse de acuerdo en cómo se interviene en un proceso de trabajo en la empresa productiva o de servicios. También es posible utilizarlo en una comunidad social. Creemos que es un valioso y poderoso procedimiento reflexivo de primera y segunda persona para hacer ese tipo de trabajo. *Es una práctica dialógico-reflexiva de “acción con otros” para generar posibilidades de pensamiento conjunto de la primera persona plural desde el marco dialógico de la segunda persona.*

Desde la comunidad de aprendizaje hacia la construcción de visiones compartidas a nivel organizacional y comunitario

Desde la CAS, centrada en el desarrollo de la práctica del CTASE, proyectamos un programa de investigación-acción, como una forma de impulsar el pensamiento reflexivo orientado al sentido y a la auto-organización. Considerando que nuestra propia experiencia nos permitió desarrollar diálogos generativos y procesos formativos continuos que conservan un sentido de identidad a través del tiempo (Shotter, 2010), nos propusimos integrar este saber en una siguiente fase de acciones sociales sustentadas en los ejes de indagación apreciativa (Subirana y Cooperrider, 2013) como una forma de investigación acción, y de formación acción como un modo de desarrollar el aprendizaje en un nivel práctico.

Así, en el contexto de la comunidad de aprendizaje nació el modelo de trabajo que aplicamos en el Programa de Formación de Directivos de la Red Asistencial (FEDRA) (Leiva, Arístegui y Sanhueza, 2012; Sanhueza, Arístegui, Leiva, 2015), como una forma de dar expresión social y organizacional al conocimiento surgido en la práctica dialógica de nuestro grupo.

Para ello nos propusimos un marco meta-metodológico en el cual cruzar las etapas del *pensar conjunto desde el borde social* con los pasos de la secuencia de la indagación apreciativa (Aliaga et al., 2009; Cooperrider, Whitney y Stavros, 2005; Varona, 2009;

Watkins y Mohr, 2002). Nos fundamentamos en la posición de relatividad ontológica según la cual sostenemos que no tiene sentido decir por qué objetos están los términos de la teoría, sino preguntar ¿cómo se interpretan o reinterpretan en otra teoría de fondo? (Quine, 1969).

A continuación describimos las etapas de un diseño de síntesis entre CTASE (Aristegui, 2012) y las fases o etapas de la indagación apreciativa. Reinterpretando las fases de la indagación apreciativa, de acuerdo con las tres etapas de *pensando en conjunto desde el borde social* como teoría *performativa* de fondo, el diseño resultante se describe en las siguientes tablas:

| | |
|---|--|
| Considerando que la indagación apreciativa incluye una secuencia sistémica de cuatro pasos: | Considerando que el CTASE incluye tres pasos: |
| I Descubrimiento II Sueño III Diseño IV Destino | I Superar la barrera lingüística II Cruce dialógico III Construcción de una teoría nueva |

Hemos propuesto la siguiente intrincación o cruce meta-metodológico:

| | | |
|--|--------------------------|--|
| I. Acceder al descubrimiento, escuchando historias cumbre [peak] de vida laboral, organizacional, social. | <i>es inherentemente</i> | Superar la barrera lingüística y llegar al referente directo relacional. |
| II. Proyectar los factores críticos de éxito en “qué quiero más... como un sueño en una acción conjunta”. | <i>es inherentemente</i> | Realizar el <i>entrecruzamiento enriquecido</i> [cross-dipping] dialógico entre los participantes. |
| III. Generar y hacer emerger proposiciones provocativas del diseño organizacional. | <i>es inherentemente</i> | Construir una narrativa, como teoría <i>performativa</i> conjunta, auto-generativa desde el núcleo de vida de las personas de la organización. |
| IV-I Donde los planes de la indagación apreciativa en la organización suponen una re-entrada recursiva desde un tópico apreciativo o una “comprensión-acción más” en el sistema a nivel del paso I ... | | |

De este modo la secuencia metodológica sería:

I. Acceder al referente directo relacional más allá de la barrera del lenguaje. Descubrimiento de historias cumbre [peak]⁶³.

II. *Entrecruzamiento enriquecido dialógico* [cross-dipping]: Generación de visión compartida.

⁶³ Cabe señalar, que la expresión acuñada por Cooperrider, si bien es análoga a aquella utilizada por Maslow, modifica el foco temporal, en cuanto se refiere a una secuencia en el tiempo y no solo a un momento. Además, apunta a una situación pública, en un determinado contexto laboral, vivido intersubjetivamente por más de una persona, o en todo caso en una dimensión relacional. No es por lo tanto, algo que se presupone vivido intra psíquicamente, sino en el espacio entre las personas de la organización y que se expresa y comunica en el lenguaje

III. Construcción de una teoría conjunta *performativa*. Diseño mediante proposiciones provocativas.

IV. Destino o planes como re-entrada recursiva en el paso I.

De acuerdo con el encuadre formulado, que supone utilizar como trasfondo [*background*] el proceso *de pensando conjunto desde el borde social* para el desarrollo de la indagación apreciativa, presentaremos a continuación una aplicación de la metodología de indagación-formación-acción.

SECCIÓN 3

Investigación-acción en la construcción de visión compartida: la mirada apreciativa

Articulación meta teórica

Dentro del encuadre de formación-acción que desarrollamos y del que damos cuenta a continuación, podemos distinguir tres niveles lógicos integrados: un punto de vista meta teórico o epistemológico, un marco teórico y, por último, un marco metodológico (Gergen, 1996; Leiva, Aristegui y Sanhueza, 2012).

En cuanto al **marco meta teórico**, nos situamos en la **construcción social de significado**, es decir comprendemos que la realidad se construye socialmente en el lenguaje. Por ello, decimos que las organizaciones emergen o se constituyen a través de descripciones; viven en las historias y en las conversaciones entre sus miembros, de manera que los cambios ocurren por medio del diálogo.

El modelo apreciativo, como **marco teórico**, propone que en toda organización hay algo que funciona. La **indagación apreciativa** se basa en el supuesto de que la forma más efectiva para promover el cambio en la conducta humana y organizacional es centrarse en lo positivo construyendo sobre ello; esto contradice la idea de que para mejorar tenemos que comenzar por descubrir los errores para después corregirlos. De allí que la indagación apreciativa como enfoque general se sitúa en el proceso de descubrir lo mejor que existe e imaginar aquello que es posible a través del diálogo social.

A través de este diálogo nos abrimos a cooperar con otros de manera eficaz, a partir del mutuo reconocimiento, en un esfuerzo colectivo por hacer algo importante para todos que nos permite ir más allá. Es decir transformarse en un **equipo de alto desempeño**.

Estas distinciones meta teóricas y teóricas permiten proponer –ahora desde un **punto de vista metodológico**– el **diálogo apreciativo** y la **investigación-acción** (que

forman parte del marco metodológico). Estas herramientas especifican los mecanismos o procedimientos apropiados para situar el marco lógico en un contexto práctico o de acción.

Esto implica, por ejemplo, detectar los indicadores del proceso que facilitarían una intervención en el área de la comunicación organizacional y el potencial instalado en las distintas unidades de trabajo o comunidades sociales, para co-construir una mirada compartida en los equipos, desde una visión de futuro compartida. Este trabajo configura la primera fase del modelo y se sustenta en la propuesta de **diálogo apreciativo**: la utilización de una herramienta que conecta con la co-construcción de realidades emocionales y racionales positivas, en oposición a prácticas interactivas centradas mayormente en el déficit.

El proyecto que aquí presentamos se propuso, específicamente, el abordaje dialógico-reflexivo de una acción de diálogo social en el contexto político que estamos viviendo en Chile y que denominamos: “Hacer Posible Otra Comuna: Indagación Apreciativa para la formación de dirigentes comunitarios en la comuna de Peñalolén-Chile”⁶⁴.

Actores involucrados

La Fundación Posible Otro Chile es una institución sin fines de lucro cuyo objetivo central es hacer de “lo nuevo” una experiencia social y de diálogo productivo. Como institución, la Fundación ha definido su razón de ser planteando que

Existimos para animar a los chilenos a convertir lo nuevo en un punto de partida para hacer posible un país inclusivo y más profundamente desarrollado, alegre y democrático. (...) [Lo nuevo] lo queremos ver en su dimensión pública y en el contexto del país. El método para ver y escuchar lo nuevo a nivel país, darle nombre, situar lo nuevo en contexto, en relación, en red, proponerlo como punto de partida de etapa nueva, celebrar ese evento tiene que ser interactivo; ello condiciona el proceso a seguir, sus etapas y los resultados del mismo (Arnaiz, 2011).

La Fundación Posible Otro Chile, ha articulado un conjunto de simposios y publicaciones y, a partir del año 2008, una experiencia de “formación-acción” que hemos denominado cátedra interuniversitaria Posible Otro Chile que actualmente se dicta en cuatro universidades chilenas, abarcando la formación de pregrado en diez carreras universitarias.

En este marco y específicamente en el contexto de la relación entre la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez y la comuna de Peñalolén, en el año 2011 ofrecimos una cátedra popular dirigida a la formación de 95 agentes comunitarios dirigentes de las denominadas mesas barriales. La cátedra implementada buscó fortalecer las capacidades de liderazgo participativo y modelar acciones comunitarias sustentadas en la perspectiva y práctica de la indagación apreciativa.

⁶⁴ Una versión de este caso fue publicada en Subirana y Cooperrider (2013).

La comuna de Peñalolén es un municipio emplazado en el sector oriente de la capital de Chile, cuenta con unos 120 mil habitantes y casi 55 km². Su ubicación geográfica imprime en la comuna una funcionalidad urbana particular de características residenciales (www.penalolen.cl).

La disminución de la pobreza en Peñalolén ha sido una de las características más destacable del desarrollo de la comuna: de casi un 50% de población bajo la línea de la pobreza en 1990 ha experimentado un notable descenso a un 10% en el año 2009. En términos absolutos, sin embargo, la disminución no ha sido tan abrupta debido, especialmente, al importante crecimiento demográfico de Peñalolén en las últimas décadas⁶⁵.

La Gerencia de Familia y Comunidad, responsable del Plan Barrial, tiene por objetivo potenciar la acción del municipio en programas orientados a la familia y la comunidad, diferenciándolos de las acciones de protección social que se mantienen radicadas en la Dirección de Desarrollo Comunitario. El plan barrial para el año 2010, de acuerdo con el Departamento de Gestión Comunitaria de la Comuna, tuvo como misión: “Construir **con toda la comunidad** un Peñalolén amigable, seguro y solidario que sea motivo de orgullo para sus habitantes, y un modelo de gestión local”.

El objetivo general del Plan de Mesas Barriales en la Comuna el año en el que se realizó este acompañamiento, fue “Fortalecer el capital social a través del diseño e implementación de un modelo de participación comunal”, planteándose como objetivos específicos “Fomentar la co-gestión y co-responsabilidad en el barrio; promover la formación de líderes; impulsar la integración social para la convivencia en los barrios; e implementar mejoras físicas o de infraestructura en el barrio”.

Foco de la indagación

En este contexto el foco del trabajo que desarrollamos, siguiendo los pasos de la indagación apreciativa “entramada” con la perspectiva desarrollada por nuestra comunidad del *pensando en conjunto desde el borde social*, fue el fortalecimiento del plan barrial a través de la formación de los dirigentes comunitarios en un proceso de capacitación-acción (cátedra popular), puesto que la transferencia de conocimientos se planteaba como un requisito central en el proceso.

Para efectos de la Municipalidad y particularmente de la Gerencia de Familia y Comunidad, la cátedra buscaba ofrecer apoyo a la formación de liderazgos comunitarios capaces de sustentar proyectos de alta participación y con un impacto comunal sustantivo.

⁶⁵ Para comprender la incidencia de dicha variable es necesario remitirse al último estudio de la CASEN (2013), en el que se trabaja con la variable democrática con relación al concepto de pobreza multidimensional.

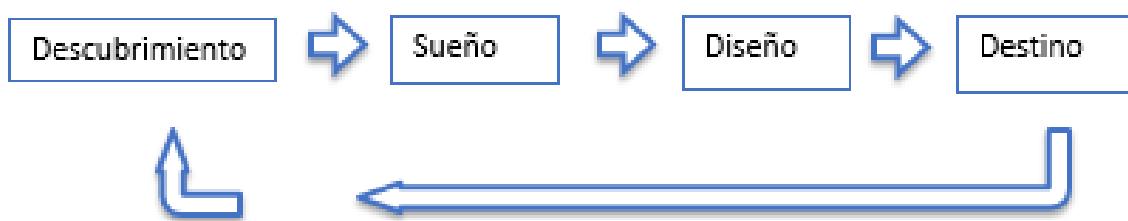
¿Cuál fue la acción que desarrollamos?

La cátedra popular Posible Otro Chile se co-construyó en conjunto con la Gerencia de Familia y Comunidad de la Municipalidad de Peñalolén, el conjunto de monitores de las mesas barriales (funcionarios del municipio que voluntariamente llevaron la acción de cada una de las mesas barriales) y el equipo pedagógico de la cátedra. La “malla curricular” de la cátedra, surge de lo que hemos denominado co-apreciación situacional, un proceso de diálogo y descubrimiento de parte del núcleo positivo de la organización y de sus actores, y que como equipo habíamos diseñado en el contexto de un Programa de Formación de Directivos de la Red Asistencial en Chile (Leiva, Arístegui y Sanhueza, 2012).

La co-apreciación situacional utilizó la indagación apreciativa. Tiene como objetivos definir el espacio problema-espacio-solución, y formular una metáfora generativa que se plantea como punto de inicio de la cátedra y de los diversos procesos de indagación a los que se convoca a los dirigentes de las mesas barriales.

Una vez definida la metáfora generativa, en el caso de esta experiencia, *Trabajar por una ciudadanía co-responsable*, se inició un proceso de cuatro sesiones de cuatro horas cada una, destinadas a replicar procesos recursivos de indagación, basados en la secuencia de las 4 D de la IA. Nos permitimos dar pasos recursivos sobre cada una de las etapas. Dada la cantidad de participantes en cada sesión (más de 130 personas), el proceso fue monitoreado por el equipo docente con la ayuda de los miembros de la Comunidad de Aprendizaje de Santiago.

Exponemos a continuación la estructura de desarrollo del proceso que seguimos. El proceso está estructurado en una secuencia recursiva de fases de la indagación apreciativa, ordenadas en un curso longitudinal en el tiempo, según el siguiente esquema:



A la vez, en cada fase se abordan tres componentes que constituyen las unidades componentes del *pensar en conjunto desde el borde social*. Estas son:

- a) Descubriendo los propios términos - nivel del ser relacional
- b) Cruce, pensando-con los términos de otros - nivel grupal
- c) Teoría *performativa* conjunta - nivel organizacional social

En una visión integrada, podemos ver que en cada fase tiene lugar el proceso con

los tres componentes señalados. Corresponden a los tres siguientes niveles del mundo de la vida: ser relacional-nivel grupal-nivel social-organizacional:



En cada fase tiene lugar un proceso que comienza con el descubrimiento de los propios términos. Este momento es seguido por la búsqueda de un *entrecruzamiento enriquecido* [*cross dipping*], en el que se piensa con los términos de otros (sueño-visión compartida). A continuación se genera o construye una descripción conjunta, que se traduce en proposiciones *performativas* (diseño) e implicaciones de acción conjunta (destino).

A continuación describimos los contenidos emergentes en el curso de la aplicación.

Fase I: superar la barrera del lenguaje y acceder a descubrimiento, historias cumbre [peak] y tópico apreciativo

En la sesión 1 se avanzó con los participantes en la fase del descubrimiento, identificando factores críticos de éxito de experiencias de liderazgo barrial y avanzando en la identificación, con técnicas narrativas, de una nueva metáfora generativa: “Una comunidad con calidad de vida”.

Fase II: diálogo, cruce de patrones [cross-dipping] y generación de sueños para la construcción de visión compartida

En la sesión 2, retomando la metáfora generativa, se propuso un nuevo ejercicio de descubrimiento y se avanzó en la construcción del sueño, construyendo imágenes sobre “el sueño para la comuna”. En esta sesión se trabajó con 14 grupos simultáneos.

Fase III: construcción de la teoría performativa y emergencia de diseño fundamentado en “proposiciones provocativas”

En la sesión 3, a partir del análisis gráfico y narrativo de los 14 sueños para la comuna, se identificaron los distintos ejes sobre los cuales cada uno de los dirigentes debía desarrollar pequeñas experiencias de campo o réplicas del proceso vivido, articulando las ideas de la metáfora generativa y los ejes del sueño y del diseño, obteniendo un total de 11 propuestas provocativas.

En la siguiente figura se plasma una idea sobre las palabras que articularon las

narrativas de sentido para la comunidad, que permitió articular los diversos proyectos de acción de los dirigentes de las mesas barriales.



Fase IV: re-entrada recursiva en el descubrimiento social

En la sesión 4, a las 3 semanas, los dirigentes presentaron sus distintas experiencias de réplica. Construimos una narrativa síntesis del proceso –a modo de inspiración para el destino– y celebramos los logros obtenidos.

La narrativa resultante del curso fue: “Tenemos la necesidad de lograr una comunicación con los vecinos que nos permita una vida sustentada en el respeto, la unión y la participación de todos. Deseamos, con nuestro trabajo, crear proyectos que nos permitan calidad de vida, salud y una vida cultural que nos haga sentirnos como una comunidad viva”.

Resultados

La intervención tuvo y tiene diferentes implicaciones vivas en el entramado social y las redes de acción de los participantes. Aquí destacamos los principales logros y resultados de acción relevantes de la experiencia:

- Empoderamiento de los dirigentes de las mesas barriales, a través de la certificación universitaria de la cátedra Posible Otro Chile para 95 dirigentes comunitarios y 23 facilitadores de las mesas barriales de Peñalolén;
- Generación de 25 proyectos comunitarios desarrollados y sustentados en los principios y prácticas de la IA;

- Creación de la Corporación de Desarrollo Social Posible Otro Peñalolén, con sede en la población San Luis y la activa participación de los dirigentes sociales en instancias comunales y sectoriales, particularmente en los comités de usuarios del Hospital Luis Tizné y del Centro de Referencia en Salud Cordillera Oriente.

A partir de la experiencia desarrollada en la comuna de Peñalolén, recibimos la invitación a ser parte de un proceso de diálogo social y ciudadano más amplio, que ha permitido aportar la incorporación de la lógica de la posibilidad y de los sueños en la base de un proyecto político para Chile.

Qué aprendimos... y seguimos aprendiendo

No obstante habría mucho que decir, nuestros principales aprendizajes son que:

- la perspectiva apreciativa no está restringida a niveles educacionales altos;
- la lógica de la posibilidad es una lógica de significados compartidos, por sobre la perspectiva del cálculo político partidista que muchas veces empaña los esfuerzos por construir una base social y dialógica sustentable;
- la importancia y relevancia de la simpleza y profundidad de la experiencia; y
- la primacía de los *diálogos dialógicos* en el borde social político emergente, por sobre los *diálogos monológicos* tan característicos de la acción política tradicional.

Nuestra convicción es que la indagación apreciativa, más que una técnica o un procedimiento es una forma de pensar, que exige una “posición filosófica”, en el decir de Harlene Anderson (Anderson y Gehart, 2007), y que el proceso mismo constituye una investigación-acción con la posibilidad de sustentar un proceso de cambio social de amplio impacto.

A modo de conclusión

El trabajo que presentamos pretende ser una contribución al restablecimiento de la necesaria relación entre conocimientos y experiencias, entre teoría y práctica, que requieren los procesos emancipatorios en nuestros países latinoamericanos, en el contexto de transición en que ellos se desarrollan hoy. Es nuestro parecer que la práctica social deberá darse en un contexto experiencial que emerge como demanda de las circunstancias de incertidumbre y de carencia de recetas de un futuro asegurado. Para garantizar un estilo en que cursen estos procesos, deberíamos apostar para que el carácter central de éstos se constituya en la multiplicación de diálogos y maneras de conversaciones sociales de discusión democrática, como una forma de evitar los riesgos de quiebres o retrocesos.

Coincidimos con los estudiosos de los procesos de aprendizaje que proponen que la formación supone cancelar la frontera entre aquello que sabemos y aquello que somos, y que es la relación experiencia-saber (frente a la tradicional de teoría-práctica) la necesaria en el quehacer educativo en los espacios sociales.

Es importante destacar que los autores de esta orientación en pedagogía social, señalan que la relación experiencia-saber no representa una dicotomía al estilo de la de teoría-práctica (en la que siempre hay que preguntarse si la práctica responde a la teoría, o si la teoría se puede aplicar a la práctica). Esto porque la experiencia está siempre ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, para problematizarlo o para iluminarlo), como la sabiduría lo está al vivir en profundidad.

Referencias bibliográficas

- Aliaga, C., Baltera, C., Orrego, D. y Vitali, J. (2009). *Una nueva mirada al cambio: análisis de una intervención apreciativa*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología de las Organizaciones. Escuela de Psicología. Universidad Adolfo Ibáñez.
- Andersen, T. (1991). *The Reflecting Team: Dialogues and dialogues about dialogues*. New York: Norton.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Anderson, H. y Gehart, D. (2007). *Collaborative Therapy: Relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge, Taylor y Francis Group.
- Arístegui, R. (2006). *La tesis de la indeterminación de la traducción radical (IT) como perspectiva de análisis de la crítica constructorista social a los supuestos epistemológicos de la terapia moderna*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía Mención Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Filosofía. Universidad de Chile.
- Arístegui, R. (2012). *Crítica del constructorismo social a la teoría pictórica del lenguaje desde la perspectiva pragmática de la tesis de la indeterminación de la traducción radical*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales. Taos/Tilburg Ph.D. Program. Tilburg University.
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López R., Muñoz D. y Ruz J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Revista Psykhé*, 14, (1), 137-150.
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, D. y Ruz J. (2006). Hacia una pedagogía de la convivencia. En J. Ruz (Ed.). *Convivencia y calidad de la educación* (15-34), Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura-OEI.
- Arnaiz, J. M. (2011). Comunicación personal.
- Austin, J.L. (1961). *Philosophical Papers*. Oxford: Oxford University Press.
- Austin, J.L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Brandom, R. (2002a). *La articulación de las razones*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Brandom, R. (2002b). *Tales of the Mighty Dead*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandom, R. (2005). *Hacerlo explícito*. Barcelona: Herder.
- CASEN, (2013). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Gobierno de Chile. Disponible en <http://www.observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl>

- Cooperrider, D., Whitney, D. y Stavros, J.M. (2005). *Appreciative Inquiry Handbook: The first in a series of IA workbooks for leaders of change*. Ohio: Crown Custom Publishing, Inc.
- Davidson, D. (1974). On the very idea of a conceptual scheme. En *Inquiries into Truth and Interpretation* (183-198). Oxford: Clarendon Press.1984.
- Fried Schnitman, D. (2010). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, (36), 51-63.
- Gadamer, H. (1975). *Truth and Method*. New York: Seabird Press. [Traducido y editado por Carret Barden and John Cumming].
- García S.A. (1997). *Modos de significar*. Madrid: Tecnos.
- García-Carpintero, M. (1996). *Las palabras, las ideas y las cosas*. Barcelona: Ariel.
- Gendlin, E. (2004) *Thinking at the edge: A new philosophical practice*. The Folio, 19 (1), 2000-2004.
- Gendlin, E. (1995). Crossing and dipping: Some terms for approaching the interface between natural understanding and logical formulation. *Mind and Machines*, 5, 547-560. University of Chicago.
- Gendlin, E. (1997a). *Experiencing and the Creation of Meaning, IVB*. Evanston: Northwestern University Press.
- Gendlin, E. (1997b). *A Process Model*. Disponible en <http://www.focusing.org/process.html> (click Philosophy: A Process Model, I-IV, and printed from The Focusing Institute).
- Gendlin, E. (1999). *El focusing en psicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being. Beyond self and community*. Oxford: University Press.
- Gergen, K. (2015). *Comunicación personal*.
- Gibson, R. (1988). *Enlightened Empiricism*. Florida: University Press of Florida.
- Habermas, J. (1989a) ¿Qué significa pragmática universal? En J. Habermas. *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos* (1976) (299-368). Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989b). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la Acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989c). Teoría de la verdad. En J. Habermas. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* (113-160). Madrid: Cátedra.
- Heidegger, M. (1989). *Serenidad*. Barcelona: Odos.
- Leiva, J. (2008) *Fundamentación y diseño de un modelo de intervención socioeducativa desde una perspectiva constructivista para su aplicación en organizaciones productivas. Estudio de su aplicación y observación de su impacto en una empresa*. Tesis para optar al grado de Ph.D. en Psicología, Universidad Ramón Llul.
- Leiva, J., Arístegui, R. y Sanhueza, J. (2012). Gestión del cambio hacia organizaciones saludables. Un modelo de acción socio-educativa aplicada a servicios públicos de salud desde una perspectiva apreciativa. En E. Ansoleaga, O. Artaza y J. Suárez (Eds.). (2012). *Personas que cuidan personas. Dimensión humana y trabajo en salud* (292-316). Santiago, Chile: OPS/OMS.
- Lafont, C. (2010). Gadamer y Brandom. Sobre la interpretación. *Signos Filosóficos*, 12 (23), 99-118.
- Maslow, H. (2013). *Religión, valores y experiencias cumbre*. España: Ediciones La Llave.

- Maslow, H. (1998). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona Editorial Kairos.
- Orange, D. (2013). *Pensar la clínica*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Putnam, H. (1975). *Mind Language and Reality: Philosophical papers, vol. II*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Quine, W. (1960). *Word and Object*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Quine, W. (1969). *Ontological Relativity and Others Essays*. New York: Columbia University Press.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, NJ: University Press.
- Ruz, J. y Leiva, J. (2008). Series categoriales de la modernidad. Apunte preparado para el Programa Formación de Directivos de la Red Asistencial. Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Sanhueza, J. (2012a). *Modelo de valoración del cambio en intervenciones de consultoría organizacional*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales. Taos/Tilburg Ph.D. Program. Tilburg University.
- Sanhueza, J. (2012b). Lo nuevo es inclusivo y lo inclusivo es lo nuevo. En J. Arnaiz (Ed.). *Lo inclusivo es lo nuevo y en Chile es posible*. Santiago: SM. Colección Posible Otro Chile.
- Sanhueza, J., Arístegui, R. y Leiva, J. (2015). Building care communities: Appreciative Inquiry in communities affected by the earthquake in Chile in 2010. *AI Practitioner*, 17 (1), 40-51. Número sobre Appreciation and generative dialogues. Reflections and appreciative inquiry practices from Ibero-America, editado por Dora Fried Schnitman, Jorge Sanhueza Rahmer y Miriam Subirana.
- Searle, J. (1975). A taxonomy of illocutionary acts. En K. Gunderson (Ed.). *Language, Mind and Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University.
- Shotter, J. (2008). *Conversational Realities Revisited: Life, language, body and world*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
- Shotter, J. (2010). *Social Construction on the Edge*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
- Subirana, M. y Cooperrider, D. (2013). *Indagación apreciativa: un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Varela, F. (2005). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografías de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.
- Varona, F. (2009). *La intervención apreciativa: una manera nueva, provocadora y efectiva para construir las nuevas organizaciones del siglo XXI*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Watkins, J.M. y Mohr, B.J. (2002). *Appreciative Inquiry. Change at the speed of imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Wenger, E. (2008). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical investigations*. London: Blackwell

Reflexiones de Valeria Wiedmaier, Gustavo Yuri, Claudio Campos y Marcela Arratia (Chile)

La discusión y reflexión que ha desarrollado la Comunidad de Aprendizaje de Santiago es un trabajo sistemático que muestra la co-construcción en su quehacer profesional en distintos ámbitos de desarrollo social, de salud y organizacional. Este artículo plasma la rigurosidad de la discusión teórica de su trabajo, tras años de diálogos consensuados que han permitido articular desde la performatividad.

Se valora la orientación de la práctica dialógica, dirigida a co-formular con otros, potenciales de acción que emergen de una continua resignificación de los contenidos sociales de las comunidades. Además, sitúa la comprensión como un eje fundamental del pensamiento reflexivo, poniendo en relevancia la relación manifiesta en el decir. A partir de esta interacción emergen significados socio-comunales que tienden a traspasar los bordes grupales de las organizaciones. Esta forma de mirar abre la posibilidad de accionar nuevas transformaciones, que prevalecen a partir de la cooperación de los actores de un grupo o comunidad. Nos lleva a situarnos desde un contexto co-construido en la colaboración hacia un contexto social y de diálogo de los participantes.

La propuesta de articular desde TAE aplicando la indagación apreciativa en un contexto social comunal, abre caminos de participación no vistos comúnmente en las consultorías realizadas en estos ámbitos, el énfasis en los sueños y posibilidades emerge desde la mirada local que motiva y genera mayor participación en los agentes de cambio social.

Por otra parte, en este quehacer emerge el sentir desde la primera persona, “soy con otros” aparece en grupo la segunda persona, muestra la mirada del “ser con” en una acción conjunta y una articulación dialógica consensuada desde el escuchar, sentir y enactuar⁶⁶. Por tanto, la naturaleza transformacional de las prácticas dialógicas en primera persona se logra a través de la performatividad, lo cual es un aporte sustantivo en el contexto de la consultoría organizacional y social.

La relación entre el saber y la experiencia adquiere relieve y se muestra de manera clara y explícita como una forma de construir significados en conjunto con las comunidades, a través de procesos conversacionales, más que de procesos de instrucción que apuntan a hacer más preponderante aquello que “falta por hacer” sin atender a la valoración de los aprendizajes locales de cada comunidad. Aquí, el proceso de colaboración emerge desde las experiencias locales y esto le da sentido de pertenencia a cualquier cambio explicitado desde ese contexto.

Se connota una esperanzadora iniciativa de rescatar el evento experiencial como sustrato constitutivo del quehacer social. Esto es singularmente apreciable cuando, a modo

⁶⁶ De acuerdo a Varela, (2005) el concepto de *enacción* refiere al anglicismo “to enact” o en su castellanización, *enactuar* como un neologismo que significa “poner en ejecución (por ejemplo, una ley), pero también “representar” o “actuar” en el sentido que conocer es la representación de una exterioridad, o sea, poner en acción o llevar a cabo infinitas secuencias que cambian un estado global.

de conclusión, los autores explicitan la búsqueda del “restablecimiento de la necesaria relación entre (...) teoría y práctica”. Esta relación suele dificultar el hacer social generando innecesarias asimetrías que tienen como consecuencia más bien el alejamiento que la cooperación entre las personas, especialmente considerando que la comunidad –y en los organismos en general– se configura en una convivencia cuyo carácter es experiencial, incluyendo la elaboración teórica, como una abstracción de aquella convivencia. Los autores se muestran atentos a esta coherencia y la ponen en práctica con sus propios quehaceres, y esta actitud es imprescindible, especialmente en las circunstancias por las que hoy atraviesa el devenir cultural.

Prácticas indagatorias dialógicas y grupales: experiencias múltiples y compartidas

*Ovidio D'Angelo Hernández, Omar García, Bárbara Zas,
Juan Paulo de Armas y Vivian López*

Introducción

Basados en trayectorias y experiencias –que continúan en la labor actual de dos equipos⁶⁷ del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, de La Habana (CIPS)–, nos propusimos un curso-taller para investigadores y técnicos del CIPS. Este, nuestro proyecto de participación en el Diplomado Internacional de Diálogos Productivos conjuga varias vertientes de trabajo de investigación-transformación con enfoques grupales dialógicos en realización:

1. *Diálogo multicultural intergeneracional y de género* para autogestión de ámbitos comunitarios (cotidianos y organizacionales), a partir de una plataforma teórica de la complejidad: autonomía integradora. Esto incluye la conformación de grupos de iniciativa juvenil e intergeneracional y grupos gestores, a partir de comunidades reflexivas y creativas, para promover la participación social autónoma y aportadora de los actores de base (equipo del Grupo Creatividad para la Transformación Social, CTS).

2. Formación de valores en niños y niñas desde la práctica deportiva, con participación de grupos gestores comunitarios y escolares, los cuales se forman como multiplicadores (equipo del Grupo Estudios Psicosociales de la Salud, EPS).

⁶⁷ Grupo Creatividad para la Transformación Social (CTS) y Grupo Estudios Psicosociales de la Salud (EPS), co-auspiciados por Sociedad Cubana de Psicología Sección Psicología y Sociedad-Cátedra de Estudios de la Complejidad Sección de Orientación Psicológica.

Érase una vez...

Nuestro “descubrimiento” de la propuesta de indagación generativa, en talleres ofrecidos por Dora Fried Schnitman (2008, 2015) elevó el punto de confrontación de nuestros quehaceres para llevarlos a otra escala de confirmación actualizadora. Tanto más cuando la irrupción positiva de la indagación apreciativa en nuestro medio había propiciado frutos y polémicas interesantes.

En ese contexto surgió el interés de incorporarnos a la propuesta del Diplomado Internacional de Prácticas Dialógicas, en el que aspirábamos conectar nuestras propias experiencias con la tradición teórico-práctica propuesta y con los equipos de los diversos países participantes.

En Cuba se constituyeron varios proyectos para el Diplomado Internacional. En nuestro caso, debido a la existencia de una trayectoria de colaboración y comunidad de enfoques y prácticas investigativas y de transformación social entre los dos equipos del CIPS ejecutores del presente proyecto, unida a la necesidad de capacitación de un número creciente de investigadores jóvenes, surgió la idea, de proponer una modalidad de formación en enfoques y métodos de transformación individual y colectiva que articulara nuestras experiencias en prácticas grupales y dialógicas con los nuevos enfoques generativos. De esa forma se proyectó un curso-taller extenso, con bases teórico-prácticas que permitieran una ampliación crítica del campo metodológico basada en interacciones dialógicas. Se trata de un proyecto múltiple en realización (en realidad, tres articulados), con acciones propias de la tradición de cada uno de los equipos participantes y una propuesta conjunta de formación en prácticas dialógicas productivas. A esto nos referiremos más adelante.

Diversos puntos de partida, derivas confluyentes...

El objetivo fue *interconectar* fuentes y experiencias diversas con un *propósito integrador*. Cada equipo tiene sus fortalezas, trayectorias y recursos elaborados a lo largo de años. Una breve referencia a cada uno nos ayudará a recomponer y explicitar los lazos de las articulaciones proyectadas.

Campo de investigación-acción del Grupo CTS

El actual Grupo CTS comenzó en este campo con la elaboración de un programa propio de desarrollo de Personas Reflexivas y Creativas (PRYCREA) (D’Angelo 1995, 1996, 2001; González 1994, 1995, 1996, 2004) que se ha aplicado en Cuba y varios países latinoamericanos, en diferentes niveles de educación, desde principios de los 90. Sus bases teóricas articulan enfoques críticos (tradicción crítica de la Escuela de Frankfurt y otros en Europa, y la de Paulo Freire y otros en América Latina), humanistas (corrientes filosóficas como el existencialismo y otras en la psicología –Maslow, Rogers, Fromm y otros), socio-histórico-culturales, construccionistas y otras. Inicialmente los autores más referidos eran

Habermas, Lipman, Richard Paul, Freire, Vigotsky, Fromn, Rogers, Maslow, Amabile, Citzsentmihaily, entre otros).

La apropiación de los fundamentos y recursos metodológicos de la corriente filosofía para niños (Lipman, 1992), su afirmación en el pensamiento de alto orden, creativo y complejo (Resnick, citado en González, 2004), y sus prácticas en comunidades de aprendizaje indagatorio-reflexivo, con el método que él construyó desde la tradición socrática y que denominó comunidad de indagación, constituyeron una base importante en las experiencias realizadas. Estas fueron enriquecidas con otros métodos en el Programa PRYCREA aplicado a la educación: indagación crítico-creativa (ICC), anticipación conjetural creativa (ACC), aprendizaje por transformaciones analógicas (ATA), problematización creativa, aprendizaje transdisciplinar a través de la ciencia-ficción (González 1994, 1995, 1996, 2004) y reconstrucción creativa de proyectos de vida (D'Angelo, 1996, 1998, 2001). Algunos métodos no sólo articulaban procesos de pensamiento sino también otros lenguajes (plásticos, corporales, musicales, narrativos, dramáticos, etc.) cuya efectividad se fue confirmando en la práctica formativa desde la primaria hasta el posgrado en contextos multiculturales diversos del continente.

Con ello se transformaron métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales por otros reflexivos y creativos a partir de diálogos y prácticas indagatorias, reflexivas y creativas, propiciando un desarrollo personal cualitativamente diferente en decenas de maestros y profesores y cientos de estudiantes de los más diversos niveles que participaron en el programa en los diferentes países.

Esta trayectoria de elaboraciones y prácticas de más de 10 años constituye una herencia aprovechable para el actual equipo CTS, dirigido más al campo del diálogo social y transformación comunitaria con la participación de grupos gestores y otros actores institucionales, desde el año 2000. En este proceso, las elaboraciones se enriquecieron con perspectivas de la complejidad, sobre todo la del pensamiento complejo de Edgar Morin, el construccionismo social, la psicología comunitaria, la educación popular, la psicología social analítica, de grupos operativos, el psicodrama, las experiencias creativas plásticas y corporales, role playing y otros referentes.

Este conjunto de enfoques se articularon a las prácticas dialógicas. Vale la pena comentar el énfasis de la complejidad en la consideración de los contextos, el papel de la autoorganización en los temas tratados y el de la construcción de autonomía desde la autoorganización de los grupos. Esto es coherente con los enfoques construccionistas mencionados antes y la posición ética de los enfoques liberadores (Freire, entre otros, asumidos por Maritza Montero y otros, y las prácticas de educación popular e investigación acción participativa que dan un protagonismo esencial a los participantes. En nuestras experiencias se articularon las dinámicas de construcción de pensamiento con las corporales y dramáticas, lográndose una expresión integral de los individuos en grupos reflexivos, creativos.

Se profundizó en la combinación investigación-transformación social a partir de la investigación acción participativa (IAP) y los métodos de la educación popular; la comunidad de indagación –original de Lipman– se fue transformando en un instrumento

múltiple que ahora denominamos *comunidades vivenciales reflexivas-creativas (CVRC)*. Estas comunidades de aprendizaje constituyen la matriz principal de reenfoque del trabajo grupal para la transformación de sus participantes en sus contextos y se explica más adelante a partir de la consideración de la integración de enfoques ya mencionados y herramientas propias de su articulación en la situación de aprendizaje y transformación grupal, a través de la promoción de competencias reflexivo-creativas desde la apropiación de la realidad integrando sentimientos, pensamientos y corporización de las situaciones tratadas.

Las CVRC articulan herramientas de los enfoques mencionados en espacios contextuales dialógicos complejos, en los que son esenciales el papel especial del coordinador del trabajo grupal –operador grupal– y su basamento en formación de competencias para la interacción dialogada productiva.

Una dirección especial de nuestro esfuerzo investigativo y de transformación ha sido complementada en dos vertientes relacionadas:

– La creación de una plataforma teórico-metodológica que denominamos *Autonomía Integradora (AI)*, articuladora del campo de las subjetividades (percepciones de entornos, imaginarios socioculturales, identidades comunitarias, valores, proyectos de vida, interrelaciones de grupos sociales, etc.), las prácticas cotidianas e institucionales de participación social y las condiciones estructurales y físicas del entorno micro-macro comunitario. La aplicación de esta plataforma teórico-metodológica en realidades comunitarias y grupales, en proyección de transformación social, se da a partir de la articulación de sus tres dimensiones: *interconectividades sociales e institucionales*, *autodeterminación contextual reflexivo-creativa* y *empoderamiento-emprendimiento autogestivo de los actores de base* (D'Angelo, 2005, 2010; D'Angelo et al, 2010).

– La elaboración de un enfoque teórico-práctico de aplicación del *Diálogo multicultural intergeneracional y de género, DIG* (D'Angelo et al, 2005, 2009) para la formación de multiplicadores y el empoderamiento de grupos poblacionales comunitarios, en aras de promover y facilitar la comprensión y la convivencia en la vida cotidiana, que se articula a la plataforma AI. Más adelante exponemos algunas conceptualizaciones y resultados de las experiencias investigativas y prácticas dialógicas transformativas.

Experiencias dialógicas y grupales del equipo CTS

La realimentación teoría-práctica-teoría (freireana) que inspiró nuestros trabajos en la década anterior nos llevó a la construcción de la plataforma teórico-metodológica *Autonomía Integradora (AI)*. Los procesos de investigación-acción de transformación social se realizaron desde 2006 al presente, en comunidades desfavorecidas de La Habana (Buenavista y Párraga).

La labor ha consistido en integrar la indagación de las realidades de vida comunitaria físicas, institucionales y subjetividades sociales, para apoyar los procesos de transformación que lideran los Talleres de Transformación Integral (TTIB) de esos barrios.

A partir de ahí se constituyeron grupos para adelantar iniciativas comunitarias mediante un proceso de formación-diálogo-acción; ese grupo de adolescentes, con acompañamiento nuestro, realizó una radio-base comunitaria con aportaciones propias y reformulaciones de valores y comportamientos sociales, la auto-organización de jóvenes con vistas al rescate de tradiciones culturales y medioambientales de la comunidad con participación intergeneracional, la realización de talleres de diálogo intergeneracional sobre temas de violencia social y proyectos de vida en las distintas edades en sus implicaciones y soluciones comunitarias, entre otros (D'Angelo et al, 2010).

Esta fue una experiencia interesante, no solo por el protagonismo que se dio a los jóvenes del barrio en el diseño y organización de las actividades –con asesoramiento del equipo de investigación CIPS-TTIB–, sino también porque arrastró tras de sí a todos los segmentos poblacionales de la comunidad y tuvo gran relevancia porque eran jóvenes desvinculados de estudio y trabajo, algunos con antecedentes penales inclusive, y lograron fortalecer su autoestima y el reconocimiento de la comunidad hacia sus potencialidades e integración social.

En aras de la síntesis de este trabajo nos referiremos sólo a algunos aspectos de las experiencias de articulación de los enfoques de autonomía integradora (AI) que hemos estado construyendo con la práctica del diálogo multicultural intergeneracional y de género, a partir de la matriz de formación de comunidades vivenciales reflexivo-creativas y la formación en competencias humanas generales, que constituyen la proyección de una parte de los módulos del curso-taller de Prácticas Indagatorias Dialógicas y Grupales que impartimos actualmente.

Las actividades desarrolladas por nuestro equipo entre 2002 y 2012 han sido:

- Formación, entrenamiento y asesoramiento del grupo gestor (constituido por actores de base comunitarios), en el barrio La Timba de La Habana, con matrices dialógicas para la problematización reflexiva y creativa de sus situaciones comunitarias durante 3 años.

- Formación, entrenamiento y asesoramiento de maestros de la escuela primaria de La Timba en métodos dialógicos reflexivos y creativos, y su implementación en sus acciones educativas.

- Experiencia prolongada de acción transformadora con grupos de 30 personas, jóvenes y adultos mayores.

- Investigaciones y acciones de participación y transformación comunitaria en grupos juveniles y adolescentes (en comunidades de bajo desarrollo de La Habana: Buenavista, Párraga, Alamar, entre otras).

- Formación de promotores sociales y comunitarios como multiplicadores y generadores de proyectos DIG: curso-taller de un mes y asesoramiento continuado.

- Aplicación y asesoría de DIG en ámbitos comunitarios (en co-auspicio con los

Talleres de Transformación Integral del Barrio: TTIB). Desde sus experiencias en temas cotidianos y la propuesta teórico-metodológica DIG, el TTIB como grupo gestor construye sus propuestas de proyectos comunitarios e institucionales para las transformaciones constructivas de esas relaciones generacionales y de problemas sociales comunitarios, a partir de la plataforma de Autonomía Integradora.

Bases del proceso reflexivo-creativo en el Grupo CTS

Las propuestas de transformación social en los proyectos del Grupo CTS suponen un énfasis importante *en procesos de reflexión y producción creativa propiciadores de desarrollo humano*. Se asocian a formas de encuentro intergrupales con una perspectiva social más general en tanto los temas en circulación en el grupo toman referencia tanto de la cotidianeidad como del imaginario social más amplio.

Un concepto operacional de pensamiento complejo –en la acepción moriniana– empleado en las acciones transformativas, es el de Pensamiento de más Alto Orden –PAO– (Resnick, citado en González, 1994), trabajado por los coordinadores –operadores– de grupos de manera especial y cuyas características se promueven en los participantes, a partir de repertorios de preguntas-modelo y desde las vivencias e interrogantes de los participantes para propiciar procesos indagatorios de diálogos productivos. El pensamiento complejo que se promueve:

- Es no algorítmico. Las vías de acción no están completamente especificadas de antemano, tiene un carácter creativo.
- Tiende a ser complejo. La vía o trayectoria total no es visible desde un solo punto o posición; no de cualquier posición sino de posiciones ventajosas, es decir, desde una buena perspectiva; buenas opciones de enfoque.
- Produce a menudo soluciones múltiples, cada una con costos y beneficios, en lugar de soluciones únicas.
- Implica el juicio matizado y la interpretación; implica la captación de diferencias y similitudes y, en definitiva, la realización de distinciones sutiles.
- Requiere la aplicación de criterios múltiples, que a veces entran en conflicto uno con otro.
- Reconoce la incertidumbre.
- Es autorregulador, autocorrectivo. No se trata solamente de automonitoreo del pensamiento sino, además, de autodirección de la persona.
- Se dirige a imponer significado, encontrar estructura en el desorden aparente.

Aportes desde los enfoques de creatividad

Desde esta óptica, en los procesos de diálogo y reconstrucción de la realidad el concepto de creatividad adquiere una connotación amplia. La creatividad, en este sentido (D'Angelo, 1996, 1998, 2001, 2005; González 1994, 1995, 2004), se refiere tanto al individuo como a la sociedad. El concepto general apunta a la articulación entre auto-transformación y transformación social; estos procesos se perfilan con acento en el papel proactivo y auto-referente de los propios actores en sus contextos institucionales y sociales.

La creatividad en el planteo complejo y emancipatorio es uno de los asuntos de nuestro interés. Esta se enmarca en una concepción epistemológica articuladora de la relación sujeto-objeto, como espacio de construcción intersubjetiva, al que se accede a partir de procesos de reflexividad crítica. Dicha relación tiene lugar en contextos no lineales, caracterizados por cierta incertidumbre producida por la incidencia del azar y las interacciones entre intencionalidades diversas. En este entramado emergen situaciones ante las cuales se hace necesaria una postura problematizadora y generadora de nuevas alternativas. La problematización es entendida como posibilidad, tanto de cuestionar, descubrir, identificar y formular la situación real como problemática, sujeta a redefiniciones, precisiones y alternativas, como en sus transformaciones y diferentes vías de solución.

Este proceso dirigido a la transformación creativa, es más que reestructuración y conectividad (o sea, se trata de la formación de asociaciones o combinaciones), pues se basa también en la *formación de nuevas relaciones*, la *sensibilidad a los problemas*, la flexibilidad y en la variedad de perspectivas que se asumen. Guarda relación con la formación de un pensamiento de alto orden: reflexivo y creativo, complejo (González, 1994).

Desde el planteo emancipatorio, la creatividad se expresa en los procesos de transformación partiendo de las condiciones instituidas; a través del vínculo acción-reflexión (Freire, 2010) se crean condiciones para el desarrollo hacia la transitividad crítica (proceso que parte desde la conciencia ingenua a la construcción de conciencia reflexiva y crítica de la realidad, en lo que Freire llama espiral dialéctica del pensamiento), que es conciencia liberadora. Este enfoque transformador promueve, además, un tipo de interacción social basada en el respeto mutuo, la cooperación, la aportación constructiva y la coherencia ética, en los que se despliega en su totalidad la persona como ser humano social.

El enfoque de creatividad y desarrollo humano (individual, grupal, social) que asumimos, apunta a potenciar una *cultura reflexivo-creativa*, entendida como imaginario compartido y relaciones interactivas, entre otros elementos, que se basan en la problematización, la anticipación de escenarios y la generación de alternativas transformadoras. La construcción de autonomía para la integración hacia fines de progreso social, constituye el propósito del fomento de esta cultura.

La acción transformadora reflexivo-creativa se sustenta en ciertos criterios generales

(D'Angelo, 1998, 2001, 2005; González, 1995, 2004), que son promovidos a través del diálogo y las prácticas reflexivo-creativas, en situaciones creadas por el coordinador y el propio grupo, y que se resumen en:

1 - La *interacción y el diálogo* como condiciones favorecedoras del aprendizaje reflexivo, indagador y desarrollador en situaciones sociales concretas.

2 - El *co-protagonismo* de quienes interactúan en un contexto de participación responsable y aportadora.

3 - La *significación del aprendizaje en la situación social vital*, a partir de conexiones relevantes y movilización de la experiencia real para el desarrollo integral humano.

4 - La *creatividad* como acción transformativa para generar lo nuevo.

5 - La *autonomía* para la autodirección y proyección social de la persona y el grupo, orientada a la autogestión social responsable y ética (D'Angelo, 2010; D'Angelo et al, 2010).

Diálogo intergeneracional en comunidades reflexivo-creativas

Unos supuestos básicos considerados, previos a la planeación de las sesiones de diálogos productivos intergeneracionales, son:

1) Existencia de institucionalidades y subjetividades-praxis generacionales diversas y en posible contraposición, debido a:

– Espacios de participación social comunitaria y ciudadana muy formalizados y orientados verticalmente desde el nivel central del país, con poca integración intergeneracional real.

– Predominio del punto de vista institucional adultocentrista con poca generación de iniciativas desde los grupos sociales, especialmente desde las necesidades e intereses juveniles.

– Atención en las tareas sociales centrada en una visión paternalista-autoritaria, con predominio de posiciones adultocentristas.

– Desvinculación y fragmentación de las instituciones sociales, centradas cada una en tareas propias, sin la coordinación necesaria entre ellas y con los grupos sociales generacionales.

2) La multiculturalidad como una característica omnipresente en los espacios sociales cotidianos, no sólo en relación con diferencias étnicas, culturales, etc. de las naciones. Su expresión en el plano local es de índole generacional, de género, religiosa,

regional, racial, de clase y condición social, nivel educacional-instruccional, profesional, preferencias culturales, estereotipos sociales, etc. Ello conforma verdaderas subculturas generacionales, muchas veces en contraposición, con las consecuentes expresiones de desintegración social. Esto plantea diversos retos: necesidad de integración y entendimiento entre grupos sociales generacionales y de género, y entre instituciones sociales; el fortalecimiento de identidades grupales-locales-comunitarias, entre otros.

La multiculturalidad plantea la búsqueda de relaciones positivas entre personas de diferentes culturas, ello supone el encuentro de un YO (nosotros ¿mi grupo?), con un OTRO (otras generaciones, géneros, etc.), la búsqueda de sociedades más democráticas y plurales supone procesos educativos que afirmen y proporcionen, desde la base, la experiencia de vivir en el respeto a la diversidad. De esta manera, las prácticas de diálogos productivos tienen sus vías de aportación en esta perspectiva multicultural, intergeneracional y de género.

Según Freire (2010), el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos, no sólo conservan su identidad, sino que también la defienden, y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados.

Se trata de la promoción de una *cultura participativa en el ámbito social intergeneracional cotidiano*, basada en:

- el desarrollo de competencias humanas y
- la apropiación de recursos –herramientas metodológicas– para el manejo de conflictos y problemas para una convivencia reflexiva y armónica, y una proyección social constructiva.

La idea de reinención, sintetiza la esencia transformadora del diálogo, retomando las ideas de Freire (2010), la *reinención* tiene que ver con la posibilidad que tienen los sujetos de una práctica educativa dialógica y liberadora, ya que facilita, por una parte, interpretar, significar, decir, expresar y, por la otra, resolver, generar respuestas y poner, en la práctica, acciones alternativas.

Según el propio Freire (2010), es importante también considerar que el diálogo opera como medio de expresión de las interacciones sociales sobre dos *contextos interrelacionados*: el de la propia situación de diálogo que se recrea a partir de las experiencias y vivencias de los grupos participantes, y el contexto cotidiano en el que actúan. La situación de diálogo implica entonces un desplazamiento desde el *contexto concreto* que proporciona los hechos, hasta el *contexto teórico* en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis.

Esta concepción del diálogo encuentra cierto paralelo en el enfoque histórico-cultural. Desde este referente, los “otros significativos” con los que se interactúa, devienen

mediadores sociales en la construcción de los procesos psicológicos. En síntesis, en el diálogo se expresa un interjuego dialéctico consenso-disenso. Es importante esclarecer que en el caso de esta investigación, el diálogo que se promovió fue acerca de las relaciones entre las generaciones representadas por los grupos participantes y sobre las realidades que compartían como contemporáneos. Los dos grupos (adultos mayores y jóvenes) provenían de diferentes zonas de la capital, sólo compartían la cotidianidad del trabajo en el grupo y las experiencias comunes capitalinas.

En consecuencia, los espacios de diálogo intergeneracional deben procurar que las polaridades que puedan estar asociadas a estas posturas identitarias generacionales, se solucionen o atenúen en la concientización de aspectos comunes vinculados a: las temáticas que convocan al diálogo, los modos en que éste se organiza, las historias de vida de los sujetos, la dinámica que se produzca, así como de otras identidades que resulten significativas y compartidas.

Freire, en sus distintas obras, destaca que el diálogo, como encuentro entre los hombres en el mundo real y concreto para transformarlo, está marcado por las relaciones sociales y posiciones de los grupos sociales que afectan sus intereses básicos (ya sea que confluyan o no con los intereses generales de la sociedad o con los de otros grupos sociales). Con esta comprensión, se excluye una actitud ingenua propia de un idealismo subjetivista.

Nuestra experiencia práctica en la coordinación de grupos de diálogo intergeneracional ha estado orientada en estos supuestos teóricos e implicó la investigación y promoción de *comunidades de aprendizaje y práctica vivencial reflexiva y creativa*, generadas desde las experiencias de Lipman y a las que hemos aportado procedimientos y métodos creativos y vivenciales integradores de la experiencia vital de los participantes, que promueven el manejo constructivo de conflictos y problemas en el ámbito social intergeneracional cotidiano, cuyo punto de partida ha sido la formación y desarrollo de diferentes actores sociales como personas y como grupos desarrolladores, a través de:

- Métodos y procedimientos transformadores que renueven los aprendizajes y la realización social y profesional, la problematización y el manejo de conflictos conducentes a afrontamientos y soluciones creativas, la reflexión crítica, la interacción grupal cooperadora y el desarrollo integral de las personas.

- El fomento de las competencias generales para el desempeño reflexivo y creativo, la interacción social, y la autodirección personal y grupal.

A diferencia de la corriente eficientista-utilitaria a la que sólo interesa el desempeño de cierto tipo de labores o prácticas profesionales idóneas, el enfoque de competencias al que adscribimos está inspirado en el campo del desarrollo humano integral, basado en la integración de procesos, pero esta noción debe ser verificada en la práctica, mediante los dispositivos de evaluación adecuados –otra función de los operadores y relatores de grupo– para poder dar cuenta de la configuración real de las competencias en cuestión, más allá de la simple apariencia del desempeño eficaz, si bien este es un componente importante resultante del proceso.

Otra cuestión importante es que estas competencias operan como instrumentos simbólico-prácticos de aprendizaje social que posibilitan la transformación de la realidad y de los propios individuos, en conjunción con la configuración de orientaciones vitales que sustentan la unidad de significación e integración general de las personas y el grupo.

La unidad vital de la persona, a partir de su subjetividad y sus prácticas integradas a la construcción de sentidos vitales que orientan sus proyectos de vida y actividad general en contextos múltiples y bien definidos es algo que, al menos, debe tenerse en cuenta en la práctica formativa e investigativa de manera amplia y profunda. Nosotros hemos llegado a la nosología de las competencias humanas generales que se presenta más abajo. Entre otros trabajos, para conformar esta configuración de competencias humanas generales, se han retomado significativamente: las diez dimensiones de competencias humanas, las destrezas complejas de pensamiento y las dimensiones de pensamiento crítico de A. Villarini (1996), las definiciones de competencias transversales generales, la conceptualización de pensamiento de más alto orden de L. Resnick (citado en González, 1994), la conceptualización de creatividad de A. González (1994), y dimensiones de autodirección y proyecto de vida de la persona de O. D'Angelo (1994, 2005).

Competencias humanas generales del desarrollo integral

a) Reflexivas-críticas-creativas. Constituyen procesos básicos en las situaciones de aprendizaje y vitales:

- Razonamiento.
- Indagación-problematización.
- Flexibilidad-reestructuración.
- Generación-transformación.
- Anticipación-expansión
- Evaluación-toma de decisiones
- Independencia-autorregulación.

b) Interactivas. Conforman valores humanos de disposición y comportamiento social:

- Comunicación e interacción social humana cooperada.
- Relaciones estéticas. Sensibilidad en relación natural-social.
- Relación ética, cívica e histórica.

c) Autodirectivas (mega competencias). Conforman estructuras, direcciones y contenidos generales de la persona y sus proyectos de vida:

- Autonomía (*autoexpresión-autenticidad-autoestima*).
- Autodesarrollo-proyección y orientación de situaciones vitales (*trascendencia*) - (*integración personal-social-universal*).

Un cuadro resumen de los enfoques y metodologías empleados por el GCTS se muestra a continuación:

Enfoques teórico-metodológicos principales:

- Sociocrítico
- Construcccionista
- Humanista
- Complejo

Dispositivos metodológicos principales:

- Comunidades vivenciales reflexivo-creativas (técnicas múltiples)
- Diálogo multicultural intergeneracional y de género
- Competencias humanas generales del desarrollo integral (formación y evaluación)

Proceso de evaluación

Estas dimensiones y sub-dimensiones de competencias se complementan con un sistema de indicadores que son la base del proceso de evaluación de su adquisición y desarrollo. Estos indicadores permiten al coordinador u operador y al co-coordinador de las CVRC observar, de manera cualitativa, el desempeño y ayudas necesarias a los miembros del grupo con vistas a su aprendizaje desarrollador. Por otro lado, la autoevaluación de los participantes y la co-evaluación sobre la base de su desempeño en los indicadores referidos, permite la realización de una evaluación formativa, abierta a la zona de desarrollo próximo individual y grupal.

Algunos resultados de las experiencias del DIG

A partir de las diversas experiencias de aplicación del DIG se fue construyendo una *metodología de transformación* desde del empleo de comunidades vivenciales reflexivo-creativas, y que consta básicamente de los siguientes momentos:

- a - Se indaga el campo de representaciones de cada grupo con respecto a la generación de pertenencia, a la que se sitúa como alter y a las relaciones entre ambas.
- b - Se identifican los posibles problemas y conflictos que se dan en estas relaciones.
- c - Se realizan sesiones de diálogo entre posiciones diversas, sobre temas de

relevancia intergeneracional, para su comprensión mutua, concertación y generación de alternativas positivas.

d - Se pasa al momento generativo o creativo, de producción de soluciones novedosas, a partir de las experiencias de solución positiva en otros temas y la producción de nuevas ideas.

e - Se realizan planes de implementación de las ideas concebidas en la práctica social y se evalúa su efectividad y replanteo posible.

En las experiencias y talleres que hemos realizado, en los ámbitos nacionales y latinoamericanos, se han identificado áreas de *conflictos intergeneracionales típicos*:

Integración social vs. sentimiento de exclusión;
Imposición-sobreorientación vs. autonomía;
Autenticidad vs. doble moral.

Algunos *temas de confrontación intergeneracional* habituales son: irrespeto intergeneracional y de género, violencia, música, modas, costumbres, estilos de relación, valores, proyectos de vida, manipulación institucional, uso del lenguaje, etc. Puede decirse que, entre generaciones distantes (jóvenes-adultos mayores, por ejemplo), algunos temas responden a la formación de una subcultura generacional (música, estilos de vida, valores, etc.; otros están instalados en el imaginario colectivo intergeneracional y son compartidos culturalmente, aunque de manera diferente (violencia, costumbres, religión, etc.).

Algunos de los resultados más importantes en el desarrollo de competencias generales de los participantes, a partir de las tácticas de operación de los coordinadores en la experiencia transformadora inicial, fueron:

Reflexivas-creativas

- Aclaración de posiciones básicas de cada grupo generacional: argumentaciones y contra-argumentos, referencias a ejemplos más precisos.
- Se expresó una mayor diversidad de dimensiones de estas competencias: razonamiento, generación, indagación, transformación.

Interacción social

- Funcionamiento de normas del debate reflexivo y de comunidad de indagación.
- Mayor capacidad de escucha y comunicación mutua: apertura al diálogo y al debate e intercambio de puntos de vista diferentes.
- Comprensión del otro, ponerse en la posición del otro.
- Tolerancia, respeto en el trato mutuo y a la diversidad.
- Compartir experiencias y vivencias, intereses cognoscitivos sobre el otro grupo.
- Solidaridad con situaciones vitales difíciles de otros.
- Elaboraciones a partir de la complementación y diferencia de experiencias compartidas.

- Abordaje de situaciones-problemas y temas generadores de conflicto intergeneracional de manera franca, abierta y honesta.
- Inicio de afrontamiento de situaciones opuestas, juicios contrarios, con el empleo de recursos reflexivos; de manejo de temas conflictivos con predominio de estrategias de no confrontación: concesiones, racionalizaciones y evasiones. Se coloca el énfasis en la convivencia pacífica aunque no se aportan soluciones factibles en otros ámbitos sociales, fuera del medio familiar.

Autodirectivas

Se expresaron de diferente manera en cada grupo generacional:

- En la afirmación de las necesidades de espacio social para actuar con independencia de acuerdo a sus intereses,
- En la fuerza y convicción con que se expresaron en los debates de varios temas generadores de conflicto.
- En el liderazgo constructivo asumido en la conducción de sesiones de equipos de trabajo.
- En la asunción espontánea de roles de coordinación en las sesiones de debate reflexivo.
- En situaciones de auto-organización de la dinámica grupal por los propios participantes.

En una *fase generativa* con promotores sociales de los diferentes barrios de la capital, trabajada a partir de las experiencias de solución a situaciones-problema confrontadas en otros momentos, con relación a temas distintos, se construyeron propuestas por los participantes, para fomentar el DIG.

La elaboración de esas propuestas y su ejecución en la actualidad, están en consonancia con los resultados anteriores de las experiencias de diálogo intergeneracional.

Integración del DIG en tareas comunitarias

- Promover que, en los espacios y acciones comunitarias, se estimule la presencia y colaboración intergeneracional (pensar los proyectos y sus grupos gestores con presencia de todas las edades y géneros).
- Incluir en las actividades establecidas el debate sobre esta temática.
- Promover grupos de teatro popular con participación de todas las generaciones.
- Incentivar actividades de interés de los pobladores para que logren una mejor relación intergeneracional e intergénero en la familia y en el barrio.

Impulsar actividades formativas

- Capacitar a grupos comunitarios en este tema y otros afines: comunicación,

- participación, mediación de conflictos, concertación.
- Utilizar las herramientas de la educación popular con metodologías vivenciales, lúdicas y participativas que movilicen afectos y aprendizajes compartidos entre las distintas generaciones. Sensibilizar y concientizar a través de la comunicación directa e indirecta en las distintas áreas, laborales y estudiantiles.
 - Aprovechar los saberes generacionales diversos para formación en valores y vías de profesionalización.
 - Diseñar estrategias que potencien el arte de convivir sin violencia.
 - Propiciar la educación familiar a partir del trabajo comunitario intergeneracional.

Integrar el DIG en otros espacios

- Incluir en la Universidad para todos (espacio de formación popular que opera en las comunidades y se gerencia por la Asociación de Pedagogos).
- Participación del tema y debate en los medios de comunicación.
- Convocar a mayor cantidad de eventos sobre el tema en espacios sociales.

Como se expresó antes, esta es una labor que continúa desarrollándose –con participación de asesoría de nuestro equipo– en diferentes ámbitos comunitarios de la ciudad, con resultados alentadores.

Campo de investigación-acción del Grupo EPS

El Grupo EPS fue conformado en el año 2004. Inició su trayectoria fundamentado en las concepciones de prevención en salud, abarcando diferentes ámbitos de acción psicosocial. De este modo se realizaron investigaciones en el campo laboral (trabajadores del turismo), sobre la base de las concepciones de bienestar subjetivo y calidad de vida. En el año 2006 iniciaron sus estudios en el ámbito comunitario, en el cual continúan laborando a partir de la experiencia de la construcción de un *Programa de Transformación Psicosocial centrado en la Práctica Deportiva Grupal*; así compartimos el enfoque de IAP y EP de orientación psicológica humanista, orientación psicosocial, de grupos operativos pichonianos, entre otros. Se refiere aquí a toda la tradición de orientación psicológica (Rogers y muchos otros, con énfasis en la situación en el aquí y ahora, y el papel de la empatía en el proceso de orientación, etc.), así como a la psicología social analítica de grupos operativos de Pichón Rivièrre que enfatiza los factores ansiógenos, roles asumidos y otros que influyen en la dinámica grupal.

Igualmente, el equipo asume la proyección psico-comunitaria de investigación con diagnósticos participativos y acciones de transformación desde los actores de base, el trabajo con grupos gestores, pobladores e instituciones locales.

Experiencias dialógicas y grupales del equipo EPS

El equipo EPS que ha coordinado el proyecto “Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor” desde el año 2006, inició sus acciones en la comunidad de La Timba (La Habana). Seis años de trabajo ininterrumpido han permitido construir, entre todos los participantes, un programa de transformación psicosocial centrado en la práctica deportiva grupal, que tiene entre sus principales beneficiarios a los niños y niñas que viven allí.

En la primera etapa de implementación del programa (2006-2008), el objetivo central fue potenciar la práctica de deportes colectivos para favorecer un cambio en conductas de orientación moral y social, comportamientos sanos, utilización del tiempo libre y en la calidad de vida de niños y niñas con edades comprendidas entre 8 y 12 años.

La implementación del programa (basado en trabajo dialógico grupal y comunitario con entrenadores deportivos, gestores comunitarios y pobladores), en esta fase, propició una serie de cambios favorables y substanciales en los beneficiarios directos, lo que pudo ser constatado en la evaluación de los indicadores de resultados/impactos y sostenibilidad (Zas, López y García, 2008, 2010a-b).

Algunos de estos fueron: mayor identificación y rechazo de comportamientos inadecuados principalmente de naturaleza violenta, desarrollo de valores morales, interés hacia el estudio y los resultados docentes, adquisición de conocimientos y desarrollo de actitudes más proactivas con relación a hábitos nocivos, así como una mejor correspondencia entre la preferencia por la práctica deportiva y su realización durante el tiempo libre. Dichos resultados impactaron en diferentes dimensiones de la calidad de vida (relación interpersonal, escolar, salud y recreación).

Esto se logró con la realización de prácticas deportivas colectivas de forma sistemática, mediante un programa de trabajo educativo y la adquisición de los implementos deportivos para la escuela.

El grupo de entrenadores que llevó a cabo el programa educativo como parte del propio proceso de transformación, también experimentó cambios sustanciales. Incrementó sus conocimientos y recursos en el manejo de problemas y situaciones personales en los escolares, incorporando nuevos contenidos y actividades educativas en las prácticas deportivas colectivas. Del mismo modo, sus integrantes se transformaron en el orden de lo personal, lo cual impactó notablemente los resultados de su trabajo.

Todo lo anterior favoreció la formación de nuevas necesidades, en los niños/as de la escuela y la comunidad lo que llevó a que, desde el año 2008, se continuara trabajando en una segunda fase del proyecto. Esta fase comprendió la extensión de las acciones a escolares de 5-7 años de edad y a dos circunscripciones⁶⁸, propiciándose la formación de promotores deportivos comunitarios, y el rediseño de la estructura y funcionamiento del existente grupo gestor, dando lugar a un grupo diferente, constituido por integrantes de

⁶⁸ Espacios delimitados de la división político-administrativa de la comunidad.

ambas circunscripciones (Zas, López y García, 2010c), que atendiera a las nuevas demandas. Esta segunda etapa tuvo como principal objetivo propiciar cambios comportamentales favorables que incidieran en el mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas a través del programa, en el ámbito comunitario (en particular la Escuela Primaria Luis Gustavo Pozo y las circunscripciones 42 y 83 de La Timba).

Un esquema conceptual referencial operativo (ECRO) de Pichón Rivière (1975) sirvió de fundamento teórico-conceptual para la realización de las diversas acciones psicosociales profesionales que se desplegaron en esta fase del proyecto. Dicho esquema está conformado por varios ejes teóricos de reflexión y categorías: enfoque histórico-cultural del desarrollo, (EP) educación para el desarrollo/deporte para el desarrollo, enfoque comunitario-dialógico grupal, calidad de vida, y concepto de proceso de transformación psicosocial (Zas, López y García, 2012).

Otro tema sobre el cual reflexionamos en nuestro equipo de trabajo fue el de las particularidades de los procesos de transformación psicosocial en los que los principales actores o beneficiarios están en los rangos de edades comprendidos en la infancia (niños en edad escolar). Nos condujo a un cuestionamiento: ¿qué podíamos hacer para que el proceso que se estaba propiciando desde un mundo y una mirada adulta, se pudiera acercar mucho más al mundo y la mirada infantiles?

La noción de participación infantil que integra Cruz (2011) nos resultó adecuada para el modo en que comprendimos y abordamos este tema en el proyecto. En tal sentido plantea que es un:

- Proceso contextualizado a un determinado espacio de interacción social integrado por niños/as.
- El mismo articula, de manera singular en cada caso, un conjunto de actividades que los involucran desde diferentes roles y en función de determinado proyecto, lo que conforma una dinámica propia.
- Persigue propósitos que responden a las necesidades de los niños/as involucrados, tanto como sujetos individuales como al nivel grupal.
- Implica relaciones de interinfluencia entre niños/as y entre ellos/as y los adultos involucrados. En su máxima y más auténtica expresión conlleva a la toma de decisiones, implementación y control de las mismas por parte de los infantes.
- Dichas decisiones son reconocidas por el entorno social y afectan la vida del grupo de niñas y niños (Cruz, 2011, p.26).

Propicia intencionalmente la participación infantil en procesos de transformación psicosocial dirigidos a la niñez, es la expresión de la autenticidad y congruencia con los propósitos declarados en dichos proyectos y promueve una plataforma de acción cotidiana para las prácticas dialógicas grupales intergeneracionales. Los espacios de participación infantil deben tener como condiciones las de permitir actuar sobre el entorno próximo y la vida cotidiana de los niños/as; deben facilitar los procesos de implicación de los mismos sobre los objetivos y motivos que persiguen con su intervención en un proyecto, y deben ser genuinos y adaptados a las condiciones psicológicas de las diversas etapas del desarrollo (Trilla y Novella, 2001).

En el caso de nuestra experiencia, facilitamos niveles de participación –a partir de experiencias dialógicas grupales– donde los niños/as no iniciaron el proyecto, pero estuvieron todo el tiempo informados del mismo, y llegaron a apropiarse de la experiencia. También fueron consultados, se involucraron activamente, sus opiniones fueron tomadas en cuenta (por ejemplo en las evaluaciones diagnósticas, en la práctica de los ejercicios del entrenamiento deportivo), propusieron sus preferencias en la organización de algunas actividades comunitarias. Ellos establecieron redes sociales naturales con diversidad de edades y familias. Se hicieron presentes con sus opiniones, juegos, iniciativas y apoyo. Lograron que el proyecto se extendiera tres años más, cuando le preguntaron a su profesora de Educación Física, con exigencia deseante, ¿por qué razón no podían participar?, y ante la respuesta de que “eran muy chiquitos para esos deportes”, se ponían a ayudar de cualquier modo para seguir demostrando que algo sí podían hacer en ese espacio que se estaba conformando.

El papel de los niños/as como actores sociales y agentes facilitadores de cambios psicosociales ha sido un punto esencial. Hoy, aunque estamos satisfechos con los resultados que presentaremos, nos queda cierta inconformidad con no haber promovido mayor toma de decisiones en ellos.

Vencimos muchas resistencias del mundo adulto, nos faltaron muchas por vencer para haberlo hecho diferente. Lo importante es tomar conciencia de lo acontecido y transmitir algunas recomendaciones a quienes emprendan este tipo de trabajos.

Un primer paso estaría vinculado a concientizar e identificar los obstáculos que alejan a los adultos del mundo infantil: la tendencia al paternalismo, el poder del conocimiento y su supremacía y hegemonía, el autoritarismo, el adultocentrismo, la resistencia a asumir nuevos modos de enseñanza más participativos, la acomodación a los intereses de los adultos.

No basta con reconocer o proclamar los derechos de los niños/as, y exigir algo que les es constitutivo. Se trata también de reconocer cuán poco se concilian y negocian todos los derechos (los de los adultos y los de los infantes) por lo que, por lo general, terminan imponiéndose los de los adultos dados los mecanismos, aprendizajes, resistencias y costumbres establecidas durante muchas generaciones.

Se impone la necesidad de una preparación de los adultos para desempeñar sus funciones en este tipo de proyectos, no solo teórica (en psicología de las edades, derechos y participación infantil, etc.), sino que también implica una revisión de sus relaciones y vínculos con el mundo infantil.

Los adultos dedicados a este tipo de experiencias deben: entrenarse especialmente, someter sus intervenciones a procesos de supervisión, realizar observaciones periódicas de sus estilos relacionales, comunicacionales y vivenciales; sentir agrado por trabajar con los niños/as y facilitarles una participación en las diferentes fases y actividades del proyecto.

Referentes metodológicos que se articularon en la fundamentación de la experiencia

Desde el punto de vista metodológico, emprender proyectos dirigidos a la infancia implica diseñar un dispositivo en el cual todos los grupos de adultos involucrados en la experiencia participen en el proceso de cambio.

En la segunda etapa del proyecto, continuamos con el empleo de la investigación-acción, con un componente dialógico importante, como referente metodológico, lo que se evidencia en los procedimientos, acciones y estrategias que guiaron el mismo. Ello posibilitó que la experiencia transformativa se desarrollara a modo de un proceso continuo, definiéndose momentos de: diagnóstico, diseño de propuesta de cambio, aplicación de la propuesta, monitoreo, evaluación y problematización, para reiniciar un nuevo ciclo partiendo de nuevos cuestionamientos.

Para dar cumplimiento a los objetivos trazados y de acuerdo con la perspectiva metodológica empleada, se fueron construyendo los indicadores de evaluación del programa desarrollado.

Con el propósito de monitorear y evaluar, de manera regular y continua (Organización Panamericana de la Salud, 2001) la ejecución del programa, tanto en la escuela, como en su extensión a la comunidad, se construyeron, en conjunto con los participantes de la experiencia, *indicadores de desarrollo y funcionamiento* que se circunscribieron al funcionamiento de grupos participantes de la experiencia, que debían continuar trabajando o constituirse en esta fase de extensión del proyecto. Las unidades de análisis se construyeron partiendo de la especificidad del tipo de funciones que debían cumplimentar los grupos y de las propiedades (interacción, estructura, metas, etc.) de los mismos.

Para evaluar el impacto de las acciones del programa implementadas –cambios en el conocimiento, actitudes, comportamientos, habilidades, etc.– (Organización Panamericana de la Salud, 2001) en el mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas de entre 5 y 7 años de edad –dado que en el resultado de la investigación anterior se constató el impacto en escolares de 8 a 12 años (Zas, et al., 2008), se seleccionaron *indicadores de resultados* (y unidades de análisis), para examinar dichos cambios (Zas, López y García, 2007, 2008).

Evaluar un programa de transformación no sólo conlleva la definición de parámetros de desarrollo y de cambios o impactos producidos en la población beneficiada, implica también la elaboración de *indicadores* que demuestren la *viabilidad* de las acciones implementadas, así como la *sostenibilidad* de las mismas en el tiempo, una vez concluidas las acciones de facilitación. De manera que todos los indicadores que sirvieron para evaluar la experiencia se construyeron de manera participativa y dialógico-grupal. Las unidades de análisis se diseñaron tomando en cuenta las particularidades y propósitos de las acciones llevadas a cabo en los dos escenarios en que estas tuvieron lugar: la escuela *resultados* (y unidades de análisis), para examinar dichos cambios (Zas, López y García, 2007, 2008) y el barrio. El procedimiento de investigación tuvo tres momentos esenciales:

I. Diagnóstico (o evaluación inicial)

II. Diseño e implementación del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal.

III. Evaluación final de los indicadores de resultado, funcionamiento y viabilidad/sostenibilidad del programa.

Una visión de dicho programa podría ser sintetizada en la siguiente tabla:

| Estructura del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal | |
|---|---|
| Estrategias | Acciones |
| Exploratoria | <ul style="list-style-type: none">• Revisión de resultados finales obtenidos en la primera fase del programa como referencia para la continuidad.• Diagnóstico inicial en escuela y circunscripciones de la comunidad.• Proceso de selección de indicadores de cambio.• Proceso de monitoreo.• Diagnóstico final. |
| Organizativa | <ul style="list-style-type: none">• Reorganización de los diferentes grupos del proyecto en la escuela (de dirección, niño/as, entrenadores).• Selección de entrenadores a trabajar en circunscripciones de la comunidad.• Proceso de sensibilización para la aceptación del proyecto por las circunscripciones de la comunidad.• Conformación del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.• Conformación del Grupo de Promotores Deportivos.• Conformación de espacios y tareas para favorecer la implicación y el compromiso de los principales grupos participantes en el proyecto, y el proceso de interacción escuela-comunidad.• Proceso de cierre en circunscripciones de la comunidad.• Proceso de cierre en la escuela. |
| Educativa | <ul style="list-style-type: none">• Talleres de capacitación a entrenadores.• Talleres de capacitación integrados.• Talleres de capacitación a promotores deportivos.• Prácticas deportivas grupales en la escuela.• Prácticas deportivas grupales en circunscripciones de la comunidad. |
| Comunicativa | <ul style="list-style-type: none">• Material promocional del proyecto.• Material didáctico para entrenadores y promotores.• Material de resultados del proyecto. |
| Supervisión | <ul style="list-style-type: none">• Proceso de supervisión psicológica que recibió el Grupo de Investigación del proyecto.• Proceso de supervisión que recibieron los diferentes grupos del proyecto. |

La ejecución se instituyó en las interrelaciones recíprocas y progresivas entre cinco estrategias básicas: exploratoria, organizativa o constitutiva, educativa, de comunicación y de supervisión. El desarrollo de éstas garantizó el funcionamiento y la dinámica del proceso emprendido. Todas las estrategias coexistieron temporalmente. En la realización de las acciones, se fueron involucrando los diferentes actores sociales, esto facilitó que se generara un conjunto de articulaciones entre los mismos.

De forma resumida brindaremos algunas reflexiones finales fundamentadas en los principales resultados obtenidos con este proyecto:

La *evaluación* de los indicadores de resultado muestra que se produjeron cambios substanciales en niños y niñas beneficiarios directos del programa de transformación. Estos tuvieron lugar en el modo en que se estructuran tanto los comportamientos de orientación moral y social, como los relacionados con el consumo de alcohol, drogas y tabaco. Las acciones dialógicas grupales psicosociales también propiciaron experiencias placenteras asociadas al disfrute del deporte en su dimensión recreativa y al hecho de vivenciar relaciones interpersonales positivas.

El *mejoramiento de la calidad de vida* de niños y niñas –finalidad última del programa de transformación– se hizo realidad en lo fundamental. Ello fue posible en tanto la intervención en los ámbitos escolar y comunitario estuvo enfocada en dimensiones relevantes para el bienestar de niños y niñas: la recreación y las relaciones interpersonales con coetáneos. La estrategia educativa aprovechó la oportunidad que brindan el deporte (como espacio de esparcimiento) y la práctica grupal, para transmitir enseñanzas a través del aprendizaje vivencial, privilegiando las relaciones humanas.

Las acciones del programa favorecieron un mejoramiento no sólo en las relaciones interpersonales y la recreación (o empleo del tiempo libre), sino también en otras dimensiones de la calidad vida como son la salud y el estudio, ya sea de manera directa o indirecta.

Agregando como eje de reflexión, además, la noción integradora de la calidad de vida, como un proceso resultante de la interacción entre factores subjetivos y objetivos, *se propiciaron también cambios en la dimensión objetiva*. En tal sentido, se identifica como un logro la implementación del programa educativo y la creación de infraestructura para la práctica deportiva, con la adquisición de implementos para la escuela y la comunidad y la legitimación de espacios para la realización de actividades en este último ámbito.

Los impactos, constatados a través de resultados en indicadores de cambio, coinciden con los obtenidos en la primera etapa de ejecución del proyecto. Se añade el hecho de que se demuestran su viabilidad en escolares más pequeños, la sostenibilidad de las acciones del programa educativo antes implementadas en la escuela (en niños y niñas de cuarto a sexto grado) y la posibilidad de su extensión a la comunidad.

Considerar la comunidad como sistema implicó entender su pertenencia como unidad social a una organización mayor y el reconocimiento de diferentes subsistemas al interno de ella. Esto conllevó a trazar, de manera intencional, estrategias de sostenibilidad para la identificación de amenazas y oportunidades en el entorno. Se facilitó la interacción entre actores implicados de diferentes espacios de poder y subsistemas de la misma, y se potenciaron alianzas entre organizaciones e instituciones involucradas.

Lo antes expuesto fue posible por el desarrollo alcanzado en el proceso de transformación por parte de los diferentes grupos (de Entrenadores, Gestor Comunitario del

Proyecto y de Promotores Deportivos). De manera general dichos grupos lograron un funcionamiento que les permitió llevar a cabo las tareas del proyecto. Esto fue producto del fortalecimiento de sus estructuras organizativas, de las interacciones grupales promovidas desde el diálogo, de los recursos técnicos grupales (reflexión y operatividad, entre otros) y de la capacidad de gestión desarrollada.

La construcción de indicadores de desarrollo en esta etapa del proyecto, permitió monitorear de manera más efectiva la implementación del programa y, en particular, el funcionamiento de los grupos participantes.

El Grupo de Entrenadores alcanzó a facilitar la extensión del programa al ámbito comunitario a través de la capacitación de promotores deportivos. Sin embargo, estos últimos no consiguieron desempeñarse como facilitadores del proceso de transformación psicosocial porque el tiempo de preparación no fue suficiente para la formación de dicho rol.

El Grupo de Investigación también asumió la necesidad de aprendizaje a partir de la experiencia. El rol fue cambiando, transitando desde lo tradicional (vertical, paternalista, o autoritario) hacia lo participativo (que propicia que “los beneficiarios” desarrollen habilidades y/o capacidades para la autogestión) desempeñando, consecuentemente, funciones desde la coordinación a la facilitación e identificando la pertinencia de la asunción de unas u otras, según las demandas del propio proceso.

Las personas depositan en el proceso psicosocial de transformación sus necesidades, motivaciones, conflictos y angustias, las cuales son diferentes para cada cual. Como una tarea permanente por parte de la facilitación, esto implica crear espacios para la reflexión, el intercambio y la visión propia sobre las distintas formas de hacer con la intención de llegar a un consenso general de los objetivos, las funciones y tareas del proyecto.

Los distintos actores sociales no sólo ayudaron a otros en el desarrollo de potencialidades, sino que también se transformaron a sí mismos como expresión del principio que la intervención comunitaria precisa de recursos materiales y personales para llevarse a cabo, y además que en ella crezcan los propios facilitadores o actores.

Las estrategias del programa se ajustaron, de manera dinámica, a necesidades de los grupos, a características del contexto y a problemáticas identificadas. Ello se sustentó en la aplicación de principios de la transformación psicosocial y de la metodología de la investigación-acción.

El trabajo educativo durante el proceso de transformación psicosocial se puede propiciar desde las potencialidades de los grupos y no solamente desde las dificultades, pues ambos caminos llevan a la creación de nuevos recursos para resolver las problemáticas identificadas. La movilización de las potencialidades para crear nuevas formas de enfrentamiento a las disímiles situaciones, nos parece una manera muy sana y legítima, en la que se podría enfocar más nuestro trabajo.

El Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva

Grupal ha demostrado su viabilidad y sostenibilidad. Se ha garantizado una infraestructura, tanto en la escuela como en la comunidad, y se han formado diversos grupos, capacitados para ejecutar las prácticas deportivas grupales en ambos escenarios, en los cuales los objetivos educativos se van cumplimentando, y donde las diferentes redes sociales conformadas garantizan un funcionamiento estable de las actividades.

Al mismo tiempo, los cambios ocurridos en la subjetividad individual y grupal de los diversos actores permiten garantizar su continuidad, más allá de la presencia y acompañamiento del equipo de investigación. Dichos cambios se expresan en: la tendencia al incremento de experiencias placenteras asociadas a las relaciones interpersonales positivas, la recreación sana, la identificación de comportamientos violentos como fuente de vivencias displacenteras en niños y niñas; el aprendizaje práctico vivencial de una experiencia de transformación comunitaria, como actividad creativa potenciadora de valores y cualidades tanto en niños/as como en adultos; el confiar en las posibilidades y potencialidades propias y de los demás en esta experiencia.

Propuesta conjunta de formación en prácticas dialógicas productivas

Basados en estas trayectorias y experiencias –que continúan en la labor comunitaria actual de los dos equipos referidos del CIPS– nos dimos a la tarea de proponer un curso-taller para investigadores y técnicos jóvenes del propio Centro. Específicamente, nuestro proyecto de participación en el Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas conjuga varias vertientes de trabajo de investigación-transformación con enfoques grupales dialógicos en realización:

– Aplicación del enfoque de *diálogo multicultural intergeneracional y de género* en la autogestión de ámbitos comunitarios (cotidianos y organizacionales) en diferentes zonas desfavorecidas de la capital, a partir de la matriz de *autonomía integradora*. Esto incluye la generación de grupos de iniciativa juvenil e intergeneracional y grupos gestores, a partir de *comunidades reflexivas y creativas*, para promover la participación social autónoma y aportadora de los actores de base (equipo CTS).

– Aplicación de enfoques de formación de valores en niños y niñas desde la práctica deportiva, con participación de grupos gestores comunitarios y escolares, los que a su vez se forman como multiplicadores (equipo EPS).

– Realización del curso-taller de posgrado de formación en prácticas indagatorias dialógicas y grupales (ya referidas), con investigadores jóvenes del CIPS, para aplicaciones en sus áreas de investigación respectivas (equipo conjunto CTS-EPS).

Por eso, en este trabajo nos referiremos sucintamente al estado actual de las experiencias y avances en esas tres direcciones.

Fundamentos del curso-taller (post-grado) Prácticas indagatorias dialógicas y grupales, del CIPS

Uno de los problemas de la práctica cotidiana contemporánea, en cualesquiera de sus ámbitos de expresión (familia, centro laboral, comunidad, etc.), es la falta de manejo de herramientas para una cultura del diálogo y el debate productivos, que provean a los participantes de los medios de profundización crítica en sus realidades personales y colectivas, así como de concertación en la generación de soluciones satisfactorias o vías adecuadas de canalización y control de las problemáticas individuales, grupales y sociales. Los investigadores y promotores sociales no están excluidos de estas carencias.

En ocasiones, incluso teniendo las personas del grupo posibilidades de decisión y participación para construcción de consensos –lo cual constituye una base social necesaria para las prácticas dialógicas efectivas que estas mismas pueden ayudar a crear–, no se logra una articulación adecuada que permita generar alternativas interesantes y novedosas de transformación en los planos personal y colectivo.

Por otro lado, la tendencia contemporánea de construir espacios democráticos en lo micro y macro social, de posibilitar experiencias de autogestión económica y social, y de promover autonomía en las bases laborales, educativas y comunitarias, por ejemplo, requiere del fomento del aprendizaje de prácticas que renueven las relaciones del tejido social para hacerlas más interactivas, autorreflexivas y propositivas.

Diversos enfoques contemporáneos –críticos, apreciativos, generativos, etc.– han puesto el énfasis en las prácticas comunicativas entre las personas, como un medio fundamental de construcción de las subjetividades y praxis individuales y sociales.

El “giro lingüístico” y posmoderno de las ciencias sociales del siglo anterior impulsó esta tendencia. Con ello y con la aportación de otras corrientes tuvieron una gran resonancia posterior en las teorías mencionadas. Entre las corrientes aportadas señalamos, por un lado, las de pensamiento crítico, las teorías y terapias humanistas, sistémicas, cognitivas, el enfoque socio-histórico-cultural de base vigotskiana y el socio-construccionismo, y por otro, de manera específica, las propias bases de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, y el papel del diálogo como fuente de pensamiento, que aportan las investigaciones piagetianas y las vigotskianas.

El psicoanálisis social, las teorías sistémicas y las perspectivas de la complejidad contribuyen a crear modelos narrativos y dialógicos que implican reconstrucciones profundas de las subjetividades e impactan fuertemente las concepciones sobre los procesos comunicativos humanos. Otras, basadas en concepciones críticas sociales, éticas y transformativas –como la IAP, la filosofía-pedagogía de la liberación, la EP (ver notas anteriores)– han sentado principios importantes de la condición participativa socialmente constructiva del trabajo transformador a partir de los intereses de los grupos sociales.

Uno de los aspectos importantes de énfasis, en el curso-taller, es el papel diferente que desempeñan los coordinadores de grupos-comunidades dialógicas (operadores) en los

diferentes enfoques: humanistas, operativo, construccionista, críticos, etc. A la articulación crítica de los diferentes estilos de coordinación y sus modus operandi y tácticas se le dedica un espacio significativo.

Así, el primer módulo del curso taller implica la apropiación de los principios claves de esas posiciones complementarias, insistiéndose en sus articulaciones posibles con los participantes en sesiones de debate de posiciones:

1. Bases conceptuales clave de las prácticas críticas, dialógicas, generativas y expresivas: teorías críticas y emancipadoras, socio-construccionismo, enfoque histórico-cultural, psicologías humanística y de grupos

Estos enfoques, que se aplican directamente a los métodos de transformación mencionados, forman las bases teóricas del curso-taller. Ellas son imprescindibles para comprender e integrar los conocimientos básicos de las metodologías y herramientas que se producen a partir de ellas. Estas constituyen herramientas importantes para todo proceso de transformación humana, ya sea en el plano de las relaciones entre individuos como en las interacciones al interior de los grupos sociales.

Más abajo se presentan algunas conclusiones del trabajo dialógico en subgrupos, en los que se debatían las diversas posiciones, se aclaraban puntos de vista, se planteaban interrogantes, etc., que después se ventilaban en un debate de todo el grupo coordinado por los profesores del curso-taller.

– Como plantea el socio-construccionismo, el discurso no es la posesión propia de un individuo aislado; el lenguaje significativo es producto de la interdependencia social, de manera que este enfoque da prioridad a la comunidad de interlocutores en la construcción de subjetividades y prácticas. Ya Vigotski había abordado el papel de la mediación de los otros y los instrumentos culturales en los procesos de desarrollo, en los que los procesos comunicativos desempeñan un papel central. El vínculo estrecho entre los enfoques construccionista social y socio-histórico-cultural fueron puestos de relieve.

– Los enfoques tradicionales de la psicología y otras ciencias, sobre el conocimiento como proceso individual avanzaron hacia una concepción alternativa del conocimiento y formas relacionadas de práctica cultural. Por otro lado, también en corrientes de psicoanálisis operativo, la acción grupal emergió como la matriz de relaciones básicas, de igual manera que algunas corrientes de pensamiento crítico consideraron al diálogo como construcción de relaciones subjetivas y formas de praxis colectivas.

Las prácticas del psicoanálisis social, por su parte, aportaron una teoría vincular en la que los procesos de base inconsciente ofrecen una matriz interpretativa posible a las dinámicas de desarrollo del grupo, que constituyen un referente importante a tener en cuenta en cualquier trabajo de transformación colectivo.

Así, en el segundo módulo del curso se abordan los temas de las dinámicas grupales

como marco interpretativo de cualquier práctica colectiva, haciéndose énfasis –desde la indagación del propio grupo- en las ansiedades presentes en los distintos momentos de la tarea grupal, las fases de evolución de esas dinámicas dialógicas hacia momentos productivos y construcción del ECRO que permite avanzar hacia objetivos consensuados y reconstruidos grupalmente.

2 - Principios de coordinación de grupos, observación y sistematización de experiencias grupales. Encuadres. Conformación de ECRO. Dinámicas grupales

Aquí, por ejemplo, los conceptos de tarea, ansiedades básicas, emergente grupal, roles grupales, ECRO y proyecto, fueron trabajados en equipos con los coordinadores; a partir del propio comportamiento de los participantes en el equipo, se formaron las bases de la dinámica grupal y el autorreconocimiento vivencial de sus incomprensiones y conceptualizaciones.

3 - Principios de indagación, pensamiento reflexivo y diálogo. Subjetividades, complejidad y diálogo

4 - Comunidad de indagación como matriz de aprendizajes con diálogos reflexivos. (Sócrates, M. Lipman). Tácticas de su operación. Análisis, interpretación colectiva, reencuadres y dinámicas retadoras en la coordinación de comunidades reflexivas y creativas

En el tercer y cuarto módulos se avanzó hacia interpretaciones crítico-reflexivas, sobre la base de conceptualizaciones iniciales profundizadas por experiencias participativas en subgrupos y en comunidad de indagación, con la modelación del coordinador u operador, la promoción de *insight* sobre cognición-vivencia de contenidos temáticos y dinámicas grupales –en intención articuladora con los temas de los módulos anteriores, así como con el traspaso creciente de funciones de coordinación al grupo con el fomento de su autonomía integradora.

Entre los enfoques de pensamiento crítico más productivos, en este sentido, se puede mencionar la filosofía para niños (Lipman y otros, 1992), con una fundamentación acertada de las prácticas de construcción de comunidades de diálogo reflexivo – comunidades de indagación–, que han tenido un gran despliegue en procesos educativos en diferentes países y acerca de lo cual hemos comentado antes en las experiencias del equipo CTS.

Por ejemplo, en una sesión se enfocó el tema de la crisis de valores, expresado por el grupo como de interés para el debate y la construcción grupal. En un momento que se ilustra, después de dialogar sobre la importancia, causas, consecuencias sociales del tema,

la cuestión derivó hacia la falta de autenticidad:

Coordinador [*problematiza y trata de llevar a plano de mayor generalidad*]: ¿Y qué es la autenticidad?

Participante 1 [*afirma e indaga de manera abierta*]: Es relativa a la época, ¿acaso es una reproducción de esquemas o una moda?

Participante 2 [*produce argumentaciones*]: Creo que está en correspondencia con valores de la época que le tocó vivir, pero no es una reproducción automática.

Participante 3 [*aclara particularidades*]: ¿Depende de las opciones existentes, las limitaciones y las situaciones históricas que se viven?

Coordinador [*provoca precisiones y confrontaciones de ideas planteadas*]: ¿Quieren decir que las expresiones de autenticidad son cambiantes y diversas?

Participante 4 [*precisa esencias*]: Creo que lo fundamental se basa en cómo uno es, en contextos diversos...

Coordinador [*especifica de la situación general a lo personal*]: ¿Alguien podría ejemplificar una ocasión en la que se consideró auténtico en su actuación y otra en la que no fue auténtico?

[*La pregunta generó un debate muy rico en el que se formó una comprensión desde lo particular en relación con lo conceptual universal y se autorreconocieron situaciones dilemáticas; a partir de aquí se entró en una fase generativa.*]

Coordinador [*promueve emergencia de recuerdos y emociones positivas asociadas, y sus proyecciones*]: Cuando fueron auténticos en una situación, ¿cómo se sintieron?, ¿se pueden recuperar esos estados afectivos para aplicarlos a otras situaciones problemáticas?...

[*No es posible relatar aquí el curso de la sesión, baste comentar que desde esas preguntas se generó una situación de intercambio y confianza, en la que unos y otros expresaron sus vivencias y aplicaciones a otras situaciones posibles, reconocieron limitaciones y vías de solución, con la aportación de los miembros del grupo.*]

En otra sesión, a la pregunta problematizadora de un participante sobre cuándo un tema valía la pena para hacer una comunidad de indagación, se expresaron y argumentaron diversas ideas por otros, de mayor o menor calidad:

- si es recurrente en el grupo
 - si propicia elementos de investigación provechosa
 - si coincide con el interés de todos
 - si es un emergente del grupo
- (...)

Después de un debate de argumentos y contraargumentos, ejemplificaciones, etc., el coordinador propuso pasar a una fase generativa:

Coordinador: Si ustedes tuvieran que evaluar la calidad del desempeño en el ejercicio reflexivo sobre este punto, ¿cómo lo harían?

[*Del afrontamiento de esta tarea grupal se derivó la construcción de indicadores de desempeño reflexivo-creativo por subgrupos, que luego serían comparados con indicadores ya elaborados por programas dialógicos existentes, en sus diferencias y aportaciones.*]

Estos son sólo dos fragmentos que ilustran la participación del coordinador y sus operaciones con el grupo, en comunidad de indagación reflexivo-creativa.

Por otro lado, frente a la psicología del déficit –tan arraigada en los campos de salud mental–, el surgimiento de la “psicología positiva” fomenta teorías y prácticas de proyección hacia aprendizajes constructivos basados en experiencias satisfactorias y, con ello, da lugar al surgimiento de enfoques como los de indagación apreciativa. A su vez, y vinculados con éstos, el ejercicio de terapias sistémicas y otras prácticas dialógicas enraizadas en enfoques más complejos y contextuales de la realidad humana relacional producen enfoques de indagación generativa.

5 - Metodología del diálogo intergeneracional y de género (DIG), afrentamiento de conflictos a partir de comunidades de práctica dialógica y otros métodos

Este módulo, que cierra la primera parte del curso-taller, constituye una aplicación experiencial-vivencial por los participantes en las dinámicas del DIG, a la que ya nos hemos referido. Aquí se aplican las herramientas dialógicas descritas, con un enfoque intergeneracional, que constituyó una metodología propia, basada en la representación de sí de cada grupo generacional y la representación del otro generacional, como bases de la construcción intergeneracional a partir de los problemas y conflictos emergentes, y su afrontamiento constructivo.

6 - Enfoque de indagación apreciativa y generativa. La indagación generativa (Dora Fried Schnitman) y sus tácticas y aportaciones a las prácticas dialógicas sistémicas

Esta última perspectiva conecta las experiencias individuales a las relaciones contextuales y plantea la simultaneidad de cursos de acción o resolución posible de las situaciones problémicas, desde las experiencias positivas de su afrontamiento anterior, en la perspectiva de múltiples alternativas. Constituye uno de los momentos más intensos del curso-taller por la profusión de experiencias y elaboraciones conceptuales, y porque los aportes de Dora Fried Schnitman constituyen las bases más importantes de la formación experiencial de los participantes.

Las corrientes sobre creatividad y pensamiento creativo (escuelas de Buffalo, Palo Alto y otros autores), trabajadas por diferentes grupos académicos desde mediados del siglo XX, en países como Estados Unidos, Francia y otros, constituyen una base de desarrollo para las confluencias posteriores de la terapia sistémica con una epistemología compleja en los enfoques y prácticas dialógicas de indagación generativa.

Esta perspectiva múltiple de la creatividad es tomada en el curso en sus relaciones cuerpo-mente-praxis, en las que resultan importantes las experiencias de las tradiciones dramáticas y de expresión corporal, como formas de manifestación hologramática del comportamiento humano.

7 - Enfoques de creatividad en las prácticas dialógicas, problematizadoras, vivenciales, analógicas, anticipatorias, para la generación de lo nuevo

8 - Comunidades vivenciales, reflexivas y creativas (CVRC). Noción integradora de cuerpo-vivencia-cognición-acción social. Las prácticas dramáticas, corporales, plásticas, etc. como modo de desarrollo de potencialidades para la praxis social crítica, creativa y emancipatoria. Experiencias prácticas integradoras

Los módulos finales 7 y 8 conectan el tema de la creatividad con el enfoque generativo y pretenden articular los conocimientos y prácticas de los módulos anteriores en una experiencia participativa múltiple en comunidades vivenciales reflexivo-creativas, como colofón integrador del curso-taller y con vistas a las aplicaciones teórico-prácticas diversas de los participantes en sus áreas de investigación propias, en forma de trabajos colectivos y casos, asesorados por el equipo coordinador del curso-taller.

Basado en este amplio diapasón de enfoques conectados y en las metodologías que se derivan de ellos, el presente curso intenta abordar las *claves fundamentales de prácticas transformadoras*, a la vez que aporta también una experiencia de trabajo investigativo y de elaboración teórico-metodológica sobre los procesos de dinámicas grupales de grupos operativos, diálogo intergeneracional, indagación generativa, construcción de comunidades vivenciales reflexivo-creativas, abordaje de la transformación social desde los diagnósticos participativos, y el empoderamiento de actores locales a través de las prácticas grupales y dialógicas, con expectativas de enriquecimiento por los puntos de vista y experiencias de los propios participantes.

Objetivos del curso-taller

Los propósitos del curso se expresan como objetivos, que persiguen que los participantes puedan llegar a:

– *Analizar e integrar claves importantes de las bases teóricas y metodológicas de prácticas indagatorio-dialógicas y grupales que fundamentan el empleo de los métodos abordados.*

– *Apreciar puntos de contacto y complementariedades en los métodos indagatorios dialógicos y grupales abordados, con vistas a futuras articulaciones posibles.*

– *Aplicar algunos de los métodos y herramientas de indagación y diálogo en experiencias prácticas de investigación y transformación personal, grupal y social.*

No se persigue por tanto el conocimiento exhaustivo ni de los enfoques teóricos ni de todos los métodos, sino sus principios, focalizando la práctica de los participantes en

métodos integradores que les permitirían, posteriormente y con la adecuada asesoría, avanzar en el dominio de los mismos.

El curso-taller contó con un promedio de 19 investigadores y técnicos sociales que cubrieron los requisitos de evaluación del curso total o varios de los módulos. Su duración cubre: 80 horas directas (presenciales), 240 horas independientes (no presenciales), 320 horas totales.

A manera de conclusión abierta

La trayectoria de trabajo investigativo-transformativo de los dos grupos CTS y EPS, basada en fundamentos semejantes o complementarios, y la cercanía de los intercambios y vínculos entre ambos, facilitó la articulación con vistas a retomar las experiencias dialógicas y grupales de ambos para diseñar y llevar a cabo un curso-taller de prácticas indagatorias dialógicas y grupales, orientado a las necesidades de formación de investigadores jóvenes del CIPS.

La aplicación, con énfasis diversificado en cada equipo, de los enfoques teóricos y metodologías correspondientes, propicia una experiencia en elaboraciones de procesos comunitarios a partir de matrices dialógicas y generativas en ámbitos grupales y comunitarios, entre cuyas aportaciones principales están la construcción de:

– *Plataforma teórico-metodológica de autonomía integradora para la investigación-transformación social, con el empleo de diálogos productivos grupales y la promoción de “grupos de iniciativa social auto-organizados”.*

– *Metodología del diálogo intergeneracional para su aplicación en ámbitos grupales y comunitarios.*

– *Metodología de formación y evaluación de competencias generales reflexivo-creativas y de autogestión para la participación social de grupos gestores y pobladores en matrices dialógicas vivenciales.*

– *Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal, a partir de recursos dialógico-operativos, con impacto en promotores comunitarios y educativos y en niños-adolescentes.*

– *Indicadores de desarrollo y funcionamiento, resultados, sostenibilidad y viabilidad, como herramientas importantes para interpretar la efectividad de todo el programa de transformación psicosocial.*

El diseño conjunto del *Curso-taller de Prácticas indagatorias dialógicas y grupales*, a partir de las experiencias propias y compartidas por ambos grupos propone una socialización de sus resultados y una ampliación con enfoques y métodos indagatorios generativos, que aportarán conocimientos y prácticas, que serán de mucha utilidad para los participantes en sus aplicaciones a la investigación y transformación de la sociedad.

Aplicaciones en continuidad

Si bien el curso-taller referido terminó en 2013, sus integrantes continuaron sus actividades de aplicación en diferentes ámbitos:

– *Sobre diálogo intergeneracional*, aplicando su metodología y las experiencias de las prácticas dialógicas en espacios organizacionales empresariales (Grupo Cambio Humano del CIPS); en acciones con la cátedra de Adultos Mayores de la Universidad de La Habana; en la continuación de acciones de DIG en los Talleres de Transformación del Barrio (TTIB) de Párraga y Alamar Este, así como en otros TTIB en La Habana con acciones puntuales.

– Igualmente, a lo largo de 2014-15, se realizaron varios *encuentros de intercambios de experiencias* de la Red de DIG constituida por el Grupo de Creatividad para la Transformación Social del CIPS, con participantes de varios TTIB, CAM y otros integrantes del CIPS, en los que cada cual mostró sus aplicaciones y avances. Se realizó un módulo del Diplomado Sociedad Cubana sobre DIG y PD en 2014, sobre el que se obtuvieron varias experiencias de aplicación y elaboraciones teóricas acerca de esos temas. Los resultados fueron presentados en congresos nacionales e internacionales como el Simposio CIPS 2015 y el Congreso Internacional Hóminis 2016.

– Durante el segundo semestre de 2016 se realizó un *curso-taller de formación* con tres grupos de investigación del CIPS para formadores en prácticas dialógicas, con aproximadamente 20 investigadores, y se diseñó un curso-taller para emprendedores solidarios a realizarse a fines de ese año, con aplicación de las metodologías del curso de formadores mencionado con vistas a fomentar emprendimientos privados y cooperativos inspirados en una ideología de cooperación y solidaridad con el entorno comunitario y grupos sociales en desventaja.

Referencias bibliográficas

- Cruz Y, (2011). *Participación de niños de OPC en escuela primaria de Buenavista, La Habana*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- D'Angelo, O. (1995). *Modelo integrativo de los proyectos de vida*. Provida. La Habana.
- D'Angelo, O. (1996). *El desarrollo humano y su dimensión ética*. La Habana: PRYCREA.
- D'Angelo, O. (1998). *Desarrollo integral de los proyectos de vida en la institución educativa*. La Habana: PRYCREA.
- D'Angelo, O. (2001). *Sociedad, educación y desarrollo humano*. La Habana: Ed. Acuario.
- D'Angelo, O. (2005). *Autonomía integradora. El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. La Habana: Ed. Acuario.
- D'Angelo, O. (2010). Marco conceptual del desarrollo de subjetividades y participación para la transformación social. Informe de resultado teórico de la investigación, realizada en el CIPS, La Habana. (Inédito)
- D'Angelo O., De Armas, J., Cruz, Y. y López, C. (2010). Desarrollo de subjetividades y espacios de participación para la transformación social. Estudio de caso de la

- comunidad de Buenavista. Informe final de la investigación, realizada en el CIPS, La Habana. (Inédito)
- D'Angelo, O., Lorenzo, K. y Cruz, Y. (2005). Experimento con grupos de diálogo intergeneracional. Resultado de la investigación realizada en el CIPS, La Habana. (Inédito)
- D'Angelo, O., Lorenzo, K. y Cruz, Y. (2009). *Formación para el diálogo intergeneracional (DIG) más allá del conflicto*. La Habana: Ed. Acuario.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la esperanza*. La Habana: Edit. Caminos.
- Fried Schnitman, D. (2008). Diálogos generativos y su aplicación a organizaciones. *Psicología Organizacional Humana*, 1 (1), 101-115.
- Fried Schnitman, D. (2015). Appreciative and generative perspectives. Points of convergence in a productive dialogue. *AI Practitioner*, 17 (1) 2015, 15-21. Número sobre Appreciation and generative dialogues. Reflections and appreciative inquiry practices from Ibero-America, editado por Dora Fried Schnitman, Jorge Sanhueza Rahmer y Miriam Subirana.
- González, A. (1994). *PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador*. La Habana: Edit. Academia.
- González, A. (1995). *PRYCREA. Desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad*. La Habana: Edit. Academia.
- González, A. (1996). *Creando un planeta misterioso. Desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad a través de la ciencia-ficción*. La Habana: PRYCREA.
- González, A. (2004). *Creatividad y métodos de indagación*. La Habana: Edit. Academia.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ed. De La Torre.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO
- Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Manual de monitoreo y evaluación*. Serie OPS/FNUAP N° 3.
- Pichón Rivière, E. (1975). *Notas sobre grupo operativo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (mayo-agosto). Recuperado el 30 de enero de 2012 de <http://www.rieoei.org/>
- Villarini, A. (1996). *Manual para la elaboración del currículo orientado al desarrollo humano integral*. OFDP, Puerto Rico: Bib. del Pensamiento Crítico.
- Zas, B., López, V. y García, C. (2008). Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas. (Informe de investigación). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Zas, B., López, V. y García, C. (2010a). El deporte colectivo en la construcción del bienestar comunitario. Una experiencia con niños y niñas en un barrio capitalino cubano. En A.M. del Rosario y M. Calviño (Comp.). *Psicología y acción comunitaria. Sinergias de cambio en América Latina* (223-251). La Habana: Caminos.
- Zas, B., López, V. y García, C. (2010b). Facilitación de cambios comportamentales favorables en la infancia desde un programa de transformación centrado en la práctica de deportes colectivos. En M.I. Domínguez (Comp.). *Niñez, adolescencia y juventud en Cuba. Aportes para una comprensión social de su diversidad*. La Habana: CIPS-UNICEF.

- Zas, B., López, V. y García, C. (2010c). Prácticas de transformación psicosocial en el contexto comunitario: una experiencia en un barrio capitalino cubano. En C. Castilla, C.L. Rodríguez y Y. Cruz. (Comps.), *Cuadernos del CIPS 2009: experiencias de investigación social en Cuba* (128-148). La Habana: Publicaciones Acuario.
- Zas, B., López, V. y García, C. (2012). Programa de transformación centrado en la práctica deportiva grupal. (Informe de investigación). Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana.

Diálogos entre Garbiñe Delgado Raack y Josep Seguí Doltz (España), Rosario María Fraga Gómez y Elsa Loipa Araujo Pradere (Cuba), y reflexiones de Sara Santiago Estrada (Puerto Rico)

Diálogos durante la elaboración del artículo (julio 2013)

Garbiñe Delgado Raack y Josep Seguí Doltz: Nos ha parecido un artículo y una experiencia muy extensa e interesante, llena de proyectos, grupos, trabajos e ideas. Tanto, que quizá no podemos apreciar su magnitud, cada proyecto merecería un artículo único para sí.

Excepto en el CIPS, nos preguntamos, ¿dónde les han sido de mayor utilidad las prácticas dialógicas y la indagación apreciativa? También tenemos curiosidad por saber ¿cuánto tiempo llevan impartiendo estos programas y qué cambios significativos, en favor de una mayor *dialogicidad y apreciatividad* –si se les pudiera llamar así– han realizado desde que comenzaron? ¿Cuáles han sido los resultados de estos cambios?

Por último, nos llamaron poderosamente la atención “las resistencias del mundo adulto” que mencionan. Nos preguntamos de qué maneras diferentes podríamos ver estas resistencias y, sobre todo, cómo las podríamos nombrar de manera diferente, por el fuerte sesgo psicodinámico que pudieran tener. En este caso, se nos ocurrió una distancia entre el mundo adulto y el de los/as niños/as, generado por nuestro sistema social y las etapas del ciclo vital que nos hemos inventado. Garbiñe recordó a Erika Burman (1998), refiriéndose a que la evolución del/a bebé la habíamos inventado a partir de interpretaciones adultas, socialmente sesgadas, hacia un mundo que no utiliza los mismos códigos culturales (p.e. la sonrisa social). Nos preguntamos qué necesitamos las personas adultas para “dejar ser” otros mundos, para acercarnos a ellos desde una posición de curiosidad y “no saber” (Anderson, 1999).

GDR: Quedé muy interesada en el diálogo multicultural intergeneracional y de género (DIG). Desde que en los últimos años he estado muy vinculada con las teorías y los movimientos de género, me gustaría saber ¿en qué consistió la parte de diálogo de género?

En esta misma experiencia, hablan de haber aplicado la metodología o idea nacional e internacionalmente. ¿Qué diferencias encontraron? ¿Creen que hay algo en común a todos los países en la prácticas dialógicas? Algo así como una esencia... Y si es así, ¿en qué consistiría dicha esencia?

Ovidio D'Angelo: Como se muestra en el trabajo, en uno de los equipos –GCTS– comenzamos el trabajo con enfoques teóricos y métodos de prácticas dialógicas a principios de los '90; en un primer momento, mediante la comunidad de indagación de Lipman, añadiéndose diversos métodos generativo-creativos que fueron aplicados en escuelas cubanas y en diplomados a profesores y otros profesionales en varios países de América Latina que, a su vez, multiplicaron las experiencias en universidades; actualmente se continúa con este Programa PRYCREA en el exterior.

A fines de los '90 también comenzamos una línea de aplicación de prácticas dialógicas a la transformación comunitaria, con comunidades de aprendizaje vivencial reflexivas creativas –CAVRC– que incorporaron los métodos de diálogos constructivos con procesos de dramatización y expresiones afectivas, etc. A principios de los 2000 empezamos a elaborar y poner en práctica una metodología de diálogos intergeneracionales e interculturales que seguimos aplicando en ámbitos comunitarios –DIGC. Tanto con PRYCREA como en DIGC se muestran impactos muy favorables acerca del tipo de aprendizaje con sentido y relación social productiva, recogidos en diversas memorias y libros.

En el equipo EPS –también desde los '90– se trabaja con grupos operativos y posteriormente con otras prácticas dialógicas grupales en ámbitos comunitarios.

Finalmente, en 2012, unimos esfuerzos en el curso-taller Prácticas Dialógicas para investigadores y promotores sociales, que está en fase conclusiva. Cada equipo dispone de una amplia memoria bibliográfica que recoge las diferentes etapas de trabajo mencionadas, por lo que el artículo recoge sólo puntos de referencia de las mismas.

La cuestión de género se ha tenido en cuenta, a través de los participantes en talleres de formación y sistematización del DIGC, así como en las temáticas abordadas como violencia intrafamiliar y de género, enfoque patriarcal, machismo, feminismo, prácticas cotidianas de género, cuestiones del poder en ámbitos sociales desde el género y otras. Se ha ponderado la formación de mujeres y jóvenes en la promoción de proyectos y actividades comunitarias con relación a estos temas.

Las aplicaciones internacionales (en América Latina) muestran, de manera sintética y más allá de las particularidades idiosincrásicas de cada país, algunas tendencias similares. Por ejemplo, en la educación predomina el enfoque tradicional de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de enseñanza. Una de las cuestiones que resulta de primer impacto del Programa PRYCREA es el descentramiento de la posición autoritaria omnisapiente del maestro o profesor, hacia la construcción colectiva del conocimiento y las experiencias académicas y cotidianas; la ubicación en los intereses y necesidades de los discentes como punto de partida del conocimiento y su puesta en juego en las materias curriculares, para construir desde ellos.

En las experiencias de DIGC en diferentes países se encuentran autoritarismo-autonomía, exclusión-inclusión, autenticidad-doble moral como conflictos intergeneracionales más típicos de representantes de generaciones en confrontación. Igualmente, el DIGC mostró ser una puerta de entrada al conflicto social muy provechosa por los temas que levanta y posibilita construir conjuntamente.

Sobre el comentario de las resistencias adultas, efectivamente nuestras culturas son básicamente adultocéntricas en el ejercicio del poder, el saber y el discurso, herencia patriarcal por demás. Esto imprime un sesgo manipulativo y de confrontación a los procesos de relación entre diferentes generaciones, con resistencias al cambio. Una cultura dialógica en el manejo de conflictos y diferencias entre grupos sociales y generacionales, todavía está en pañales y predominan las oposiciones radicales en vez de la construcción

desde las diferencias y la comprensión de las intolerancias mutuas. En mi opinión, es un reto civilizatorio crucial.

Rosario María Fraga Gómez y Elsa Loipa Araujo Pradere: Una vez leído el excelente trabajo desarrollado por el grupo de Ovidio, nos sentimos motivadas a establecer un diálogo dirigido a conocer elementos vivenciales y dinámicos durante el proceso del trabajo comunitario. Ambas laboramos en el Departamento de Psicoterapias del Hospital Clínico Quirúrgico Joaquín Albarrán. Pese a ser psiquiatras tenemos una marcada inclinación hacia las terapias psicológicas y nos hemos formado como psicoterapeutas de familia, pareja, individuo y grupo. Nuestra experiencia básica está estrechamente vinculada a las prácticas dialógicas, con una preparación por 13 años en terapia reflexivo-sistémica.

El Diplomado propició el encuentro con Ovidio, su grupo y el CIPS. Posteriormente, por un interés mutuo en objetivos comunes, nos conocimos personalmente, y construimos lazos sólidos de camaradería y trabajo en los que compartimos experiencias en diferentes ámbitos.

Desde el inicio nos llamaron la atención la forma de investigar y los supuestos teóricos que fundamentan sus trabajos. Sentimos que compartimos un lenguaje común nunca antes escuchado por nosotras en el medio científico que nos circunda. La diferencia entre el grupo de Ovidio y nosotras radica en que su centro de investigación se dedica generalmente a estudios del macro sistema –de transformación social– y en nuestro caso el enfoque se dirige al microsistema –familia, grupo e individuo– en un contexto institucional de salud pública.

En el entorno médico en el que nos movemos, se solía tener una visión restringida con tendencia a la exactitud, o de una medicina basada en la evidencia. Solo nosotras manejábamos preguntas generativas, indagación apreciativa, modalidades reflexivas y narrativas. Fue una sorpresa maravillosa percatarnos de la existencia de intervenciones dialógicas en contextos tales como el educacional, el comunitario, el investigativo, propios de la psicología social y con una vasta experiencia en el proceder.

El artículo de Ovidio y su grupo nos resultó de gran interés y nos motivó a integrar la tríada de diálogo para saber más sobre el tema y nutrirnos de sus valiosas experiencias. Nos sentimos privilegiadas de tener esa posibilidad porque es una labor imprescindible e impostergable para la transformación necesaria individuo- comunidad-sociedad de nuestra nación.

Se trata de un trabajo intenso, amplio y abarcador, no realizado en las cómodas condiciones de la consulta, sino en comunidades “disruptivas” atravesadas por problemas socioeconómicos y marginalidad; imaginamos que todos deben haber sido transformados por la experiencia.

Llama la atención cómo se ha transformado la manera de trabajar e investigar del Centro integrando de manera flexible la indagación apreciativa, las preguntas generativas de Fried Schnitman, el construccionismo social de Gergen, la psicología social, los postulados de Freire, la educación popular y otros. Nos impactó profundamente que estas

investigaciones se llevasen a cabo en el país y consideramos que sería de gran utilidad divulgar también en otros contextos este tipo acción social comunitaria.

Nuestro objetivo es colaborar como equipo reflexivo dialógico elaborando preguntas que deriven o desarrollen contenidos complementarios a la propuesta de los grupos del CIPS liderados por Ovidio. Entendemos que los procesos de investigación e intervención no pueden estar desligados, cuando el grupo es utilizado como dispositivo de investigación, en la modalidad que lleva a una experiencia de reflexión sobre la propia subjetividad y más aun cuando uno de los fundamentos de la problemática en estudio se basa en recomponer lazos, disminuir el impacto de las confrontaciones intergeneracionales, fomentar la creatividad, la autogestión, la disciplina, los valores, versus los persistentes elementos que habitan en la intersubjetividad y se corporizan en forma de apatía, conformismo, inmovilidad, depresión, frustración, desprecio por las normas, falta de expectativas, conductas adictivas y/o violentas, etcétera. Con estos supuestos:

¿Quién/es demanda/n y decide/n la intervención en una determinada comunidad?

En los grupos se producen fenómenos propios de la interacción entre sus miembros, ¿de qué manera lidiaron con la condición grupal y el caos, con la disciplina y la espontaneidad?

¿Cómo se las ingeniaron para “trastocar” la fuerza del líder negativo en motor para la apertura a nuevos conocimientos y al debate?

¿Cómo fueron transformados ustedes por los integrantes de esas comunidades durante el trabajo efectuado?

¿Qué elemento/s otorga/n mayor resiliencia a estas comunidades?

En alguna comunidad, actores o decisores ¿intentaron obstaculizar, ridiculizar, atacar o impedir su desarrollo?

¿Ante qué situaciones se sintieron más eficaces y que recursos debieron desplegar como grupo operativo? ¿pueden ejemplificar?

Si pasaran 5 años y todos los problemas de la comunidad (x) hubieran quedado resueltos:

¿Cómo se la imagina usted? ¿Qué es lo que más le alegra?

¿En qué ha estado usted ocupado durante todo ese tiempo?

¿Qué hizo posible el desarrollo satisfactorio del funcionamiento comunitario?

¿Qué o quién le apoyó más? ¿Cómo y de qué manera?

O.D'A.: Relativizando un poco los elogios y puntualizaciones, sería bueno precisar que nuestros equipos del CIPS participantes del Diplomado Internacional no sólo abordan la realidad macro social, sino también a ésta en relación con los ámbitos micro sociales (comunidad, grupo, familia, individuo), si bien las experiencias relatadas en el artículo pueden crear esa impresión. En realidad tratamos de aplicar un enfoque complejo contextual, de carácter *hologramático*, en que el *todo* está en las *partes*, y viceversa. La diferencia entre el entorno médico y el comunitario, no obstante, puede radicar en una cuestión de énfasis en estos aspectos, dado que el contexto y los propósitos son algo diferentes. Igualmente, los aportes conocidos del equipo de Rosario y Elsa nos han incitado a la reflexión productiva por tratarse de experiencias complementarias que pueden tener una positiva inclusión en nuestro trabajo. Con relación a las preguntas planteadas, podemos expresar de manera sintética:

– Nosotros tenemos una relación de trabajo construida desde hace muchos años con los Talleres de Transformación Integral de los Barrios –TTIB– de la Capital, dirigidos metodológicamente por el Grupo de Desarrollo Integral de la Capital, cuyos especialistas poseen formación básica en educación popular. Participamos en sus eventos y balances de trabajo anuales y compartimos espacios de producción y resultados de manera sistemática. En estas condiciones no resulta difícil entender que las demandas y propuestas surgen de común acuerdo entre ambas partes: TTIB y equipo de investigación-asesoramiento del CIPS. De manera que se trata de una participación conjunta en la que se incorporan tesis universitarias como colaboradores del equipo conjunto TTIB-CIPS y cuyo trabajo de “intervención social” parte de los planeamientos estratégicos y diagnósticos elaborados por la comunidad y el TTIB, aprovechando las propuestas de las temáticas “académicas” que se trabajan en el CIPS y en los trabajos de tesis.

– El trabajo con la condición grupal, el caos, la espontaneidad, etcétera, es bien difícil pero se trata de partir de los presupuestos de complejidad, la naturalidad de las crisis y su abordaje franco, y desde la diversidad de las teorías de coordinación grupal y dialógicas acerca del papel de los coordinadores como promotores de la reflexividad, que no necesariamente dan soluciones sino que las promueven con la inteligencia grupal. No obstante, manejamos algunas estrategias específicas para el auto reconocimiento grupal de los sentidos elaborados, el manejo de situaciones caóticas, la promoción de espontaneidad y de generación creativa, etcétera.

– En cuanto al líder negativo, en muchos casos es expresión de alguna emergencia grupal; por otro lado, toda negatividad tiene un núcleo posible de positividad que puede ser rescatado y colocado en la reflexión grupal, con lo que la fuerza de esa negatividad puede neutralizarse hacia lo apreciativo y el levantamiento de la autoestima.

– La transformación es mutua si los coordinadores están abiertos a la sensibilidad grupal; llegan a formar parte –diferenciada– de las propias emociones y reflexiones en resonancia grupal. Efectivamente, cada sesión nos permite apropiarnos de nuevos enfoques, posiciones, afectos a considerar... nos vamos convirtiendo a la vez que convertimos.

– Como dijimos, son equipos de promotores sociales con vocación de transformación y servicio social, sensibilizados en la educación popular, de manera que no

resulta muy difícil mover sus resortes positivos para afrontar las limitaciones y conflictos que existen; si bien se requiere persistencia y un constante reenfoque de los temas y estrategias de abordaje.

– En nuestro trabajo nos encontramos, no obstante, con disímiles resistencias de los promotores y la población participante. Algunas veces descalificando nuestras acciones o devaluándolas en relación con las condiciones contextuales imperantes –tégase en cuenta que no somos demiurgos y nuestras acciones transformativas pueden tener el límite de las formas de organización social y normas jurídicas, económicas, etcétera, existentes, aunque intentamos relacionarlas con el trabajo grupal dialógico. En las ocasiones que ocurrió esto aplicamos diversas tácticas de manejo de conflictos y concertación, clarificación de las propuestas y elementos subyacentes en cada parte, etcétera.

– Dado que la experiencia ha sido diversa y extensa en años, es difícil responder a la pregunta acerca de cuándo nos sentimos más eficaces y qué recursos empleamos. Pero, seguramente, las tácticas de afrontamiento se ponen en tensión ante las situaciones difíciles de difusión y las caóticas por la sensibilidad de alguna temática de espectro conflictivo profundo y diverso. En esos casos, unas veces, llamamos al grupo a observar que está pasando en el aquí y ahora para ponerlos en situación alerta y apreciativa; otras invitamos a que alguien resuma las posiciones en conflicto y consensuemos cómo las trabajaremos; haciendo partícipe al grupo de un trabajo individualizado con los emergentes negativos, por ejemplo.

– Si pensáramos que en 5 años se pueden resolver todos los problemas comunitarios pecaríamos de utópicos e irrealistas, teniendo en cuenta que sólo somos uno de los múltiples factores de cambio y resistencia existentes. Pero si lográramos avanzar algo en las transformaciones nos sentiríamos moderadamente contentos, porque seguiríamos insistiendo en los déficits existentes para mejorar aun más nuestro trabajo y los avances de la comunidad.

De cualquier manera apostamos por una comunidad más protagónica en su rol de sujetos ciudadanos activos y propositivos, con mayor interconexión entre los actores locales y sus instituciones, con una mayor cuota auto-organizativa y de autodeterminación en los ámbitos grupales y comunitarios; una comunidad dialogante y propositiva, con posibilidad de empoderamiento en sus acciones y constructiva. La mayor alegría sería que pudieran empoderarse realmente y tener eficacia en sus acciones solidarias sociales.

Todo ese tiempo estaríamos ocupados en atender los temas de su interés y en el asesoramiento de sus acciones transformadoras. La sinergia lograda entre todos los equipos y actores sociales de la comunidad –incluidos nuestros equipos– haría posible tal aventura, y el dominio de los enfoques y metodologías generadores de una nueva cultura reflexivo-creativo-proactiva por todos los participantes. El mayor apoyo radicaría en esta integración de todos los factores vinculados y la proyección de un ECRO común hacia un ideal humanista emancipatorio constructivo, a través del compromiso real y el sentido de pertenencia profundo hacia la tarea social en beneficio de todos.

Finalmente, las reflexiones e interrogantes realizadas sobre nuestro trabajo por ambos equipos han sido muy interesantes y retadoras. Aunque elaboramos unas respuestas incipientes, quedan como campo fértil de nuevas reflexiones y profundizaciones en un diálogo común entre los tres equipos, del que seguiremos extrayendo muchos frutos.

Con nuestra lectura de las producciones de ambos también esperamos seguir contribuyendo a la reflexión conjunta y enriquecimiento mutuo.

Reflexiones de Sara Santiago Estrada

Fue un deleite la lectura de este trabajo. “Veo y escucho” la madeja de retos, transformaciones y esperanzas que emanan del mismo. Quisiera destacar varios puntos que interpreto de gran fortaleza y que impactaron mi lectura: (1) La articulación de diferentes enfoques teórico-epistemológicos que los autores ponen a dialogar desde sus bordes. Se reta de ese modo el reduccionismo a adscribirse a un enfoque y descartar otros. ; (2) Se hace un intento genuino de hacer transparente la vinculación dialéctica entre la teoría y las prácticas que se reseñan; (3) Los autores nos regalan construcciones/aportaciones teóricas como la configuración de las competencias generales humanas del desarrollo integral; y (4) Los resultados están presentados a la vez que la autocrítica a procesos que necesitan más reflexión y desarrollo.

Mil gracias por permitirme ser parte del proceso de construcción de este documento. Siempre aquí.

Referencias bibliográficas

- Anderson, H. (1999). *Conversation, Language and Possibilities: A postmodern approach to therapy*. New York: Basic Books.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.

Acerca de los autores

Sara Victoria Alvarado. Psicóloga, Universidad Javeriana. Máster en Educación y Desarrollo Social y Doctora en Educación, Nova University-Cinde. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Colombia, y de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el marco del cual dirige la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Directora del Grupo de Investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, categoría A de Colciencias. Co-Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO “Las Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe: tendencias, perspectivas, retos y desafíos” y coordinadora de la Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud. Consultora de OEA en asuntos de niñez indígena y rural. Consultora de UNICEF en procesos de gestión de conocimiento en niñez. Contacto: s.v.alvarado.s@gmail.com

Roberto Arístegui. Profesor Titular, Director del Departamento de Psicología Clínica y del Diploma Mindfulness Relacional, Escuela de Psicología Universidad Adolfo Ibáñez, Chile. PhD. en Ciencias Sociales, University of Tilburg. Doctor en Filosofía mención Epistemología de las Ciencias Sociales Universidad de Chile. Magíster en Filosofía mención en Lógica y Filosofía de la Ciencia Universidad de Valparaíso, Chile. Psicólogo Pontificia Universidad Católica de Chile. Certificado en Terapia Sistémica Estratégica Breve. Psicólogo clínico, supervisor clínico acreditado por la Sociedad de Psicología Clínica, Chile. Focuser trainer, Instituto Focusing New York y Universidad Adolfo Ibáñez. Postítulo especialista en terapia estratégica breve Capsis. Terapeuta Caracterológico-analítico, Escuela Ester, España. Instructor de Mindfulness acreditado por Es Mindfulness, España. Fundamentos en Indagación Apreciativa por IDEIA y la Case Western Reserve University, Miembro, Sociedad Científica de Psicología. Contacto: roberto.aristegui@uai.cl

Juan Paulo de Armas Vítores. Licenciado en Psicología. Máster en Psicología Clínica y en Antropología. Investigador agregado del Grupo Creatividad para la Transformación Social (GCTS), del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), Cuba. Contacto: juanpcips@ceniai.inf.cu

Lucía Castelli Navarro. Psicóloga, Universidad de Chile. Socia fundadora, Colegio de Psicólogos de Chile y Asociación Clínica de Psicólogos de Chile. Psicóloga clínica acreditada, CONAPC. Supervisora clínica acreditada. Terapeuta guesáltica, Instituto Guesáltico de Chile. Master Practitioner en Programación Neurolingüística, 1^{er} Instituto Latinoamericano de PNL, Buenos Aires, Argentina. Trainer en Respiración Holotrópica de Stanislav Groff, USA. Trainer en Psicosisíntesis, Florencia, Italia. Diploma, Trainer en Focusing Oriented Psychotherapy, Focusing Institute of New York y Universidad Adolfo Ibáñez, Chile. Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas Red de Trabajo para Diálogos Productivos, Fundación Interfas, The Taos Institute, Universidad Adolfo Ibáñez. Formación en Meditación, Método Karlfried Durkheim. Profesora, Diplomado de Mindfulness Relacional, y Supervisora Clínica, Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez. Desde 1986 trabaja con la metodología de sueños en grupo. Formación en psicoterapia para alumnos de psicología clínica, validado por CONAPC. Contacto: lucia.castelli@hotmail.com

Roberto Corral Ruso. Doctor en Ciencias Psicológicas (U.H, 1991). Profesor Titular y Consultante de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba. Presidente de la Comisión Nacional de la carrera de Psicología. Vicepresidente de la Sociedad Cubana de Psicología y de la Cátedra Vygotski. Miembro de los Tribunales Nacionales de Grados Científicos de Psicología y de Comunicación. Desde el 2001 colabora con las investigaciones del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Durante más de 40 años ha impartido docencia universitaria de pregrado y postgrado y se ha especializado en temas de investigación relativos a: Modelos de Aprendizaje y Curriculares, Memoria, Epistemología y Metodología de la Investigación e Historia de la Psicología. Es autor de libros y artículos que sobre dichos temas ha publicado en Cuba y otros países. Contacto: rcorral@psico.uh.cu

Vania Curi Yazbek. Psicóloga clínica, terapeuta de familia y pareja. Certificada en mediación por la Fundación Interfas, Buenos Aires, en Justicia Restaurativa por la Escola Paulista da Magistratura, como capacitadora de prácticas restaurativas por el International Institute for Restorative Practices (USA) y en abordajes restaurativos por el instituto Transforming Conflict (UK). Miembro del consejo asesor, Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas, Red de Trabajo para Diálogos Productivos. Desde 2005 integra el equipo de capacitación Justicia en Círculo que adapta metodologías novedosas e implementa prácticas de Justicia Restaurativa en Mediativa, Instituto de Mediación Transformativa, Brasil. Fue fundadora y directora de Familiaie, São Paulo, Brasil. Miembro asociado de The Taos Institute, Fundación Interfas, Red de Trabajo para Diálogos Productivos. Ha publicado extensamente en temas de su especialidad. Contacto: vaniacy@uol.com.br

Ovidio D'Angelo Hernández. Doctor en Ciencias Psicológicas, licenciado en Psicología y en Sociología. Realizó post-gradados en Economía y en Filosofía. Director del Grupo Creatividad para la Transformación Social (GCTS), del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana, Cuba. Investigador titular y profesor de post-grado en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Dirige la Sección Psicología y Sociedad de la Sociedad Cubana de Psicología y la Cátedra de Estudios sobre la Complejidad de La Habana. Contacto: odangelocips@ceniai.inf.cu

Garbiñe Delgado-Raack. Nació en 1981 en Gernika, País Vasco, España, lugar en el que actualmente reside tras haber conocido diferentes países donde tuvo la oportunidad de desarrollarse profesionalmente. Estudió psicología en la Justus-Liebig-Universität de Giessen, Alemania y Educación Social en la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertistatea. Cuenta con el Diploma de Experta en Intervenciones Sistémicas, el Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas y el Certificado Internacional en Prácticas Colaborativas. Se ha formado y ha trabajado en temas de género y feminismo. Ha realizado la Maestría en Psicoterapia del Instituto Kanankil y actualmente se encuentra realizando sus estudios de Doctorado con la Universidad Blanquerna y el Instituto TAOS. Contacto: garbi_nau@yahoo.es

Dora Fried Schnitman. Ph.D. in Psychology. Profesora de Posgrado, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Programa de Doctorado, The Taos Institute-Tilburg University. Fundadora y directora, Fundación Interfas, donde ha diseñado y dirigido más de 300 cursos; actualmente codirige el Diplomado en Perspectiva y Práctica Profesional Generativa, y el Seminario-taller Trabajando Generativamente con Ejemplos de la Práctica Profesional de los Participantes. Codirectora, Red de Trabajo para Diálogos Productivos, en la que ha diseñado y codirigido el Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas (Versión I: Diálogos para la transformación: experiencias en Iberoamérica, 2012-2013, y con la colaboración del comité asesor, la Versión II: Visiones contemporáneas del aprendizaje y el diálogo en diversos contextos, 2014-2015, en el marco del acuerdo de cooperación Universidad Adolfo Ibáñez-The Taos Institute-Fundación Interfas. Editora de *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (Paidós, 1994; WorldShare Books, 2014), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (Artes Médicas, 1996; WorldShare Books, 2014), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (Granica, 2000), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica, Vols. 1 y 2* (WorldShare Books, 2015). Co-editora de *Novos paradigmas em mediação* (Artmed, 1999; WorldShare Books, 2014), *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos* (Granica, 2000), *New Paradigms, Culture and Subjectivity* (Hampton Press, 2002; WorldShare Books, 2014). Ha publicado más de ciento cincuenta artículos y capítulos de libros sobre psicoterapia y familia, afrontamiento de conflictos y crisis, epistemología y aprendizaje, en cinco idiomas en América Latina, Europa, los Estados Unidos y Japón. Contacto: dschnitman@fibertel.com.ar, interfas@fibertel.com.ar, www.dorafried.com

Gerardo Gacharná Ramírez. Psicólogo de la Universidad Santo Tomás y magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dedicado a la docencia universitaria; anteriormente en las áreas de investigación y

psicología social de los programas de psicología de la Universidad INCCA de Colombia y la Universidad de Cundinamarca - extensión Facatativá. En la actualidad es docente en el Departamento de Humanidades de la Fundación Universitaria del Área Andina, en Bogotá, Colombia. Contacto: gerardo@postpsicologia.com

Omar García Miranda. Licenciado en Psicología. Investigador agregado del Grupo Creatividad para la Transformación Social (GCTS), del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), Cuba. Profesor asistente de la Universidad de La Habana. Actualmente profesor de universidades chilenas. Contacto: omargarciamiranda@gmail.com

Ariel Gómez. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Master en Educación y Desarrollo Humano, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Candidato Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, Colombia. Docente investigador de la maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Coordinador de la línea de investigación: conflictos, transiciones y construcción de paz. Contacto: ariel.gomezgo@unaula.edu.co

Ángela María González Salazar. Profesional en Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, Especialista y Magister en Intervención en Relaciones Familiares, del Departamento de Estudios de Familia, Universidad de Caldas, Colombia. Docente UNIMINUTO, Seccional Bello, Ceres Chinchiná, CED. Contacto: angelamariagonzalezsalazar@gmail.com

Jorge Leiva Cabanillas. Psicólogo, Universidad Católica de Chile. Doctor en Psicología, Programa en Investigación Psicopedagógica, Universidad Ramón Llull, Barcelona, España, en su tesis elaboró un modelo socio-educativo para desarrollar aprendizaje en organizaciones. Magíster en Ciencias Sociales, Master-Trainer en PNL, Society of Neuro Linguistic Program y Eastern NLP Institute, California USA. Psicoterapeuta Caractero-analítico, European Association for Body Psychotherapy (EABP) y Federación Española de Asociaciones de Psicoterapeutas (FEAP). Trainer en Focusing-Oriented Psychotherapy and Coaching of Faculty, Focusing Institute Gendlin, New York, USA. Certificado y formado en fundamentos y metodología en indagación apreciativa por David Cooperrider, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, USA, y en coaching apreciativo en esta misma línea metodológica. Profesor Adjunto, Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez. Ha desarrollado actividades docentes en: Universidad de Chile, Universidad Católica de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad de Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Andrés Bello, Universidad Mayor, y una dilatada tarea como consultor organizacional y en el área de la educación. Contacto: jorge.leiva@uai.cl

Vivian López. Licenciada en Psicología. Máster en Psicología de la Salud. Investigadora auxiliar del Grupo Estudios Psicosociales de la Salud (CIPS), Cuba. Profesora auxiliar, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Contacto: viviancips@ceniai.inf.cu

Carmen Luz López Miari. Doctora en Ciencias Pedagógicas (UCPEJV, 2007) y Máster en Educación con mención en Psicología Educativa (UCPEJV, 1997) Investigadora auxiliar del Grupo Aprendizaje para el Cambio del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), Cuba. Miembro de la Cátedra Vygotski de la Universidad de La Habana, de la Red Cultura de Paz del Centro Félix Varela y de la Red de Trabajo para Diálogos Productivos. Con veinte años de trabajo como docente en educación superior, en asignaturas de formación psicopedagógica, ha publicado artículos sobre el aprendizaje, la atención educativa a estudiantes potencialmente talentosos, la evaluación educativa, la didáctica y la educación emocional. Contacto: carmenluzcips@ceniai.inf.cu

Ligia López Moreno. Psicóloga, Universidad de Manizales. Magistra en Desarrollo Educativo y Social. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza CINDE-Universidad de Manizales. Directora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, alianza CINDE-Universidad de Manizales, Colombia. Investigadora Grupo de Investigación, Jóvenes, Culturas y Poderes, proyecto “Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de Haz Paz, en contextos de vulnerabilidad del Eje Cafetero, Antioquia y Valle, del Grupo de Investigación “Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud” (categoría A1 Colciencias) adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE-Universidad de Manizales. Contacto: llopez@cinde.org.co

Thelma Margulis. Psicóloga Clínica, Universidad de Chile. Socia fundadora, Sociedad de Rehabilitación de Santiago de Chile. Diplomada, curso Teórico y Técnicas de Terapia Gestáltica, dictado por los psiquiatras Adriana Schnake y Claudio Naranjo. Trainer en Respiración Holotrópica de Stanislav Groff, USA. Diploma, Trainer en Focusing Oriented Psychotherapy, Focusing Institute of New York y Universidad Adolfo Ibanez. Diploma, Master Practitioner en PNL, teoría y técnicas de Robert Dilts, Gestor NLP University. Certificada y formada en fundamentos y metodología en indagación apreciativa por David Cooperrider, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University USA y UAI. Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas, Red de Trabajo para Diálogos Productivos, Fundación Interfas, The Taos Institute, Universidad Adolfo Ibáñez. Profesora, programas de especialización en psicoterapia, Universidad de Chile, Universidad Católica, y Universidad Adolfo Ibáñez. Psicoterapeuta individual y grupal, Centro Médico de Bienestar Estudiantil, Universidad Católica, y en consulta privada profesional. Contacto: tmargulir@hotmail.com

James Alexander Melenge Escudero. Ingeniero de Sistemas y Telecomunicaciones, Universidad de Manizales. Psicólogo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Magister en Educación y Desarrollo Humano, alianza CINDE-Universidad de Manizales, Colombia. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, línea de investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Coordinador Nacional, Red de Educación y Desarrollo Humano. Contacto: jmelenge@cinde.org.co

Mónica Morales Murillo. Psicóloga y Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, línea de investigación “Desaparición forzada,

vida cotidiana, y experiencias y resistencias de familias de personas desaparecidas”. Maestra en Salud Pública, Instituto Nacional de Salud Pública, México. Ha trabajado en el sector público, en el académico y en organizaciones de la sociedad civil con la problemática de las diversas violencias –de género, familiar, contra las mujeres, adultos mayores, social. Fundadora de CREAS Asociación Civil, Morelos, México. Docente en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Contacto: centroregionalcreas@gmail.com

Héctor Fabio Ospina. Doctor en Educación, Nova University-Cinde. Profesor Emérito-Investigador del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Director-Editor de la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Director de la línea de investigación en “Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” y del grupo de investigación que lleva su mismo nombre, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Colombia. Contacto: revistaumanizales@cinde.org.co

María Camila Ospina-Alvarado. Psicóloga, Universidad de los Andes (Summa Cum Laude). Magister en Psicología Clínica, Universidad Javeriana (Orden al Mérito Académico Javeriano). Candidata doctorado en Ciencias Sociales The Taos Institute-Tilburg University. Candidata doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Docente-Investigadora, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Coordinadora Campo de Investigación y Producción de Conocimiento. Co-Directora Línea de Investigación “Construcción de las paces”. Directora de las investigaciones “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, “Narrativas Colectivas de Paz y Conflicto Armado desde las Voces de los Niños y Niñas de la primera infancia, Familias y Agentes Relacionales en el Marco del Posconflicto/Posacuerdo” y “Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de paz”, del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, del cual es segunda líder, clasificado en categoría A en Colciencias y adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Co-Coordinadora del GT CLACSO “Juventudes e Infancias: Prácticas Culturales y Políticas, Memorias y Desigualdades en el Escenario Contemporáneo”. Contacto: mospina@cinde.org.co

Lizzy Palencia Hernández (México, D.F. 1984). Licenciada en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, 2007. Maestra en Estudios Comparativos de Literatura, Arte y Pensamiento, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 2016, donde actualmente cursa el Doctorado en Humanidades. Especialidad en Cultura de Paz, Universidad Autónoma de Barcelona. Desde 2007 forma parte del equipo de “Democratización Familiar para prevenir la violencia de género”, coordinado por la Dra. Schmukler. Ha impartido diversos talleres en programas de educación para la paz en México y Barcelona. Contacto: lizzy.palencia@gmail.com

Heloise Pedroso. Abogada, Sao Paulo, Brasil. Especializada en contratos por la Universidad de São Paulo (USP). Practicante como mediadora transformativa en el Centro

Judicial para la Resolución de Conflictos y Ciudadanía (CEJUSC). Facilitadora y habilitadora de Justicia Restaurativa en Brasil por el Equipo de Justicia en el Círculo para la formación del personal de Justicia Restaurativa. Asociada a Mediativa, Instituto de la Mediación Transformativa. Contacto: heloisehelenapedroso@gmail.com

Cecilia Pereira de Almeida Assumpção. Psicopedagoga, terapeuta familiar. Directora en la escuela ALFA de educación infantil, São Paulo, Brasil. Mediadora, facilitadora y capacitadora de Justicia Restaurativa. Contacto: assumpcaocecilia@gmail.com

Luz Yanira Quintero Giraldo. Psicóloga, Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales en alianza con el CINDE. Participante de la línea de investigación “Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud”, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Colombia. Asistente Académica, Observatorio de Juventud, y Observatorios de Infancia y Familia de Caldas. Contacto: yaniquinterog@hotmail.com

Marta dos Reis Marioni. Psicóloga y mediadora de conflictos. Profesora y supervisora en cursos de Mediación Transformadora de Conflictos en la Escuela Superior del Ministerio Público (ESMP), São Paulo, Brasil. Participa en el Proyecto Interdisciplinario de Mediación Penal Cantareira, en la Promotoria Criminal de Santana, São Paulo. Profesora, Escuela Paulista de Magistrados (EPM), São Paulo. Miembro del Equipo de Justicia del Círculo para Capacitación en Justicia Restaurativa. Socia y fundadora del Instituto Transformación Humana en Educación y Mediación (THEM). Socia y fundadora de Mediativa, Instituto de Meditación Transformativa. Contacto: marta.marioni@gmail.com

Mario Rodríguez-Mena García. Doctor en Ciencias de la Educación (UH, 2013). Máster en Educación con mención en Psicología Educativa (UCPEJV, 1999) y Máster en Psicopedagogía (U.H, 1997). Licenciado en Pedagogía-Psicología (UCPEJV, 1993). Investigador titular, coordinador del Grupo Aprendizaje para el Cambio y secretario del Consejo Científico del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), Cuba. Profesor titular y miembro de la Cátedra Vygotski de la Universidad de La Habana, Coordinador del Grupo Manejo de Conflictos de la Sociedad Cubana de Psicología, Coordinador de la Red Cultura de Paz del Centro Félix Varela (CFV). Miembro de la Red de Trabajo para Diálogos Productivos. Desde hace más de 20 años se especializa en el estudio de los procesos de aprendizaje, la formación de competencias y el desarrollo de comunidades de aprendizaje. Es autor de varios libros y artículos sobre estos temas, publicados en Cuba y en el extranjero. Contacto: mariocips@ceniai.inf.cu

Joyce Rososchansky Markovits. Abogada, terapeuta familiar, mediadora y facilitadora en Mediación Transformadora Conflictos. Facilitadora en proyectos que permiten las prácticas de justicia restaurativa. Licenciada por el Instituto de las Prácticas Restaurativas América Latina y por el Instituto Internacional para las Prácticas Restaurativas (ILAPR/IIRP). Consultora de gestión de conflictos organizacionales. Socia y fundadora del Instituto de Mediación, Formación y Consultoría (HERA), Asociada de la Junta de Mediación “Mediación en Acción”. Coordinadora del Departamento de Mediación en la ONG Na'amat Pioneer, São Paulo, Brasil. Miembro del Equipo de Justicia del Círculo para Capacitación en Justicia Restaurativa. Contacto: joyce@heramediacao.com.br

Myriam Salazar Henao. Psicóloga, Universidad de los Andes, Colombia. Magistra en Ciencias de la Educación, Universidad de la Habana y Universidad de Manizales. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza CINDE-Universidad de Manizales. Coordinadora de las Líneas de Investigación “Políticas Públicas, Programas de Niñez y Juventud y Desarrollo Social de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano”. Coordinadora de la Línea de Desarrollo Psicosocial adscrita al Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Colombia. Investigadora del proyecto “Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de Haz Paz, en contextos de vulnerabilidad del Eje Cafetero, Antioquia y Valle, del Grupo de Investigación “Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud, clasificado en categoría A1 en Colciencias y adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE-Universidad de Manizales. Contacto: myriam@umanizales.edu.co

Jorge Sanhueza R. Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Gerencia y Políticas Públicas, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile. Ph.D. en Ciencias Sociales, Tilburg University, Programa Ph.D. Taos-Tilburg. Posee certificaciones de: Hipnosis Ericksoniana, Instituto Chileno de Hipnosis Ericksoniana; Focuser Trainer, Instituto Focusing de New York; Fundamentos en Indagación Apreciativa, IDEIA y Case Western Reserve University. Formador de formadores, Programa de Comunidades de Aprendizaje, Instituto Natura. Profesor Titular y Decano de la Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile. Especialista en las temáticas de Cambio y Desarrollo Organizacional, Indagación Apreciativa y Diálogo Social. Posee una amplia experiencia de consultoría y procesos de formación-investigación-acción en diversas instituciones públicas y privadas, y trabaja en el programa de transformación de Escuelas en Comunidades de Aprendizaje que el Instituto Natura implementa en Chile en asociación con la Escuela de Psicología, UAI, y otras instituciones. Contacto: jorge.sanhueza@uai.cl

Sara Santiago-Estrada. Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico. Investigadora del Centro de Estudios Multidisciplinarios de Gobierno y Administración Pública (CEMGAP). Consultora de organizaciones sin fines de lucro. Asesora de agencias de gobierno en cultura organizacional y aprendizaje en las organizaciones. Miembro fundadora de la Cooperativa de Trabajo Asociado CoopERA. Directora de tesis y disertaciones del Programa Graduado de Psicología Organizacional de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Mediadora certificada en manejo de conflictos. Graduada del Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas. Contacto: sarasantiagoestrada@yahoo.com

Beatriz Elba Schmukler. Doctora en Sociología, Universidad de Yale, 1985. Profesora Investigadora, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de Querétaro, México. Asesora de la Especialidad en Familias y Prevención de Violencia, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, CONACYT, Nivel III, 1993-2016, línea de investigación y capacitación en prevención de violencia de género y transformación de la cultura de género. Coordinadora del eje de investigación y transformación de las relaciones sociales de género del Grupo de Trabajo de CLACSO,

Pensamiento crítico y prácticas sociales emancipatorias. Miembro de la Red de Trabajo para Diálogos Productivos. Contacto: betylba68@gmail.com

Rosa Suárez Prieto. Psicóloga con doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Con experiencia en psicología social comunitaria en acompañamiento psicosocial con comunidades campesinas y pueblos originarios en Colombia. Investigadora del Observatorio de Juventud de la Universidad Nacional de Colombia. Contacto: rosuar52@gmail.com

Silvia Vecchi. Doctora en Educación, Área Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona, España. Licenciada en Psicología con especialidades de posgrado en comunicación, mediación y resolución alternativa de conflictos en organizaciones sociales, Universidad de California/Universidad de New Mexico. Diplomada en estudios avanzados de Filosofía Práctica, Universidad de Barcelona. Mediadora, Ministerio de Justicia de la Nación Argentina. Directora, Dirección Interdisciplinaria de Atención Temprana en Acceso a Justicia, DIAT, del Poder Judicial de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina. Profesora de Posgrado, Universidad de Buenos Aires. Secretaria Ejecutiva de Planeamiento y Coordinación, en la Escuela de Mediación y Agencia RAD, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina;. Directora Académica de los Programas de Posgrado en la Formación de Mediadores en la misma universidad. Coordinadora del Área de Resolución de Conflictos, Fundación Interfas, Buenos Aires. Conformo equipo de expertos para el diseño y evaluación de servicios de Mediación en la Fundación Libra, institución pionera en la temática para la Justicia. Consultora internacional para el Diseño de programas e investigación de prácticas en resolución alternativa de conflictos. Autora de distintas publicaciones en el tema. Contacto: silvecchi@hotmail.com, svecchi@justierradelfuego.gov.ar

Christian Weason C. Sociólogo, Universidad de Chile. Practitioner, Programación Neurolingüística, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Master, Programación Neurolingüística, Universidad Mariano Egaña, Chile. Diploma de Trainer en Focusing Oriented Psychotherapy, Focusing Institute of New York y Universidad Adolfo Ibáñez. Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas, Red de Trabajo para Diálogos Productivos, Fundación Interfas, The Taos Institute, Universidad Adolfo Ibáñez. Trabaja en publicidad. Contacto: cweason@bywchile.cl

Bárbara Zas Ros. Máster en Psicología. Directora del Grupo Estudios Psicosociales de la Salud (CIPS), Cuba. Licenciada en Psicología. Investigadora auxiliar y profesora auxiliar, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Dirige el Grupo Provincial de La Habana de la Sociedad Cubana de Psicología. Representante de Cuba en la Asociación Latinoamericana de Psicología, ULAPSI. Contacto: bzrcips@ceniai.inf.cu

Concebidos originalmente como una obra única, los tres volúmenes de este libro operan de forma complementaria y autónoma. El lector podrá abordarla por múltiples entradas y elegir su recorrido.

En el **volumen 1** se desarrollan los siguientes temas:

Marco teórico: innovaciones en el diseño de procesos de aprendizaje

Procesos generativos en el aprendizaje: complejidad, emergencia y auto-organización
Dora Fried Schnitman

Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje
Mario Rodríguez-Mena García y Roberto Corral Ruso

Acerca de las prácticas dialógicas
Rosario Fraga Gómez

Prácticas dialógicas en psicoterapia e intervenciones psicosociales

Proceso generativo y prácticas dialógicas
Dora Fried Schnitman

Reflexiones de Silvia Crescini

Diálogo, performatividad y generatividad en la psicoterapia
Edgardo Morales Arandes, Paloma Torres Dávila, Solymar Solís Báez y Zoeli Ayala García
Reflexiones de Virginia Bravo, Ibar A. Martínez Melella, Dora Fried Schnitman, Silvia Crescini, Edgardo Morales y Paloma Torres Dávila

Terapia familiar sistémica-construccionista. Lógicas sociolingüísticas que co-dicen
María Hilda Sánchez Jiménez

Reflexiones de Ibar Martínez Melella y Edgardo Morales Arandes

El operar terapéutico de Diálogos
Marcela Arratia Marzolo y Claudio Campos Garrido
Reflexiones de Roberto Arístegui, Jorge Leiva y Jorge Sanhueza

Modelo de terapia familiar reflexiva sistémica en un entorno hospitalario en Cuba
Rosario María Fraga Gómez y Elsa Loipa Araujo Pradere
Reflexiones de María del Rocío Chaveste Gutiérrez, María Luisa “Papusa” Molina López, Elsa Araujo y Rosario Fraga

Terapia comunitaria: un espacio colectivo de diálogo y conversaciones transformadoras
Marilene Grandesso

Reflexiones de María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Ariel Gómez, Ligia López Moreno, Luz Yanira Quintero Giraldo, James Alexander Melenge y Myriam Salazar Henao

Reflexiones sobre saberes ancestrales y su relación con las prácticas dialógicas
Rocío Chaveste Gutiérrez y María Luisa “Papusa” Molina López

Reflexiones de Garbiñe Delgado, Sara Olivé, Josep Seguí, Elsa Araujo Pradere, Rosario Fraga Gómez y Dora Fried Schnitman

En el **volumen 2** se desarrollan los siguientes temas:

De la vulnerabilidad y la victimización a la construcción de recursos, fortalezas y futuros posibles

Intervención sobre narrativas prototipo para la prevención del reclutamiento en niños y niñas de un municipio colombiano

Carolina Hernández Gutiérrez, Ángela Milena Blanco López y Nelson Molina Valencia
Reflexiones de Jorge Leiva, Roberto Arístegui Lagos y Jorge Sanhueza

Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio

María Camila Ospina-Alvarado
Reflexiones de Dora Fried Schnitman

Conversaciones terapéuticas con mujeres que ponen fin a una relación abusiva: la futurización activa como dimensión del cambio conversacional

Ibar Martínez Melella y Virginia Bravo
Reflexiones de Silvia Crescini y Virginia Bravo

Ya no me llamo Vanilla, me llamo Manuel: la construcción de la identidad en el diálogo

Rocío Chaveste Gutiérrez
Reflexiones de Silvia Crescini y Virginia Bravo

La construcción dialógica y el relato autobiográfico

Elisa Petroni y Martín Glozman
Reflexiones de María Hilda Sánchez Jiménez, Cristina Ravazzola, Elisa Petroni y Martín Glozman

Interfases en la práctica y creación de nuevas ecologías sociales

El trabajo en la interfase psico-socio-jurídica como práctica dialógica

Silvia Crescini
Reflexiones de Edgardo Morales Arandes, Virginia Bravo, Ibar Martínez Melella, Dora Fried Schnitman y Silvia Crescini

Prácticas colaborativas y generativas en la rehabilitación de adicciones

María Cristina Ravazzola
Reflexiones de Virginia Bravo, Ibar Martínez Melella, Cristina Ravazzola y Gastón Mazieres

Interfases de la filosofía y la psicología

De la traducción radical a la indeterminación de la traducción en la comunicación terapéutica

Roberto Arístegui Lagos
Reflexiones de María Hilda Sánchez Jiménez y Roberto Arístegui Lagos

Modelos innovadores en la formación del profesional

Multivisión: un modelo de formación cooperativa

Virginia Bravo e Ibar Martínez Melella
Reflexiones de Silvia Crescini, Dora Fried Schnitman, Edgardo Morales Arandes, Paloma Torres Dávila, Virginia Bravo e Ibar Martínez Melella

Cómo conversar para potenciar la reflexión: diálogos que promueven colaboración y cuidados en las relaciones (Propuesta de talleres de entrenamiento vivencial)

María Cristina Ravazzola
Reflexiones de Beatriz Schmukler, Lizzy Palencia, Mónica Morales y María Cristina Ravazzola

Taos Institute Publications

See all the Taos Publications at this link:

www.taosinstitute.net/publications

WorldShare Books – Free PDF Download

Diálogos para la transformación: desarrollo de proyectos e investigación generativa orientados a la construcción de futuros en Iberoamérica – Volumen 3 (PDF versión 2017), by Dora Fried Schnitman, Editora

Lifescaping Project: Action Research and Appreciative Inquiry in San Francisco Bay Area Schools, (PDF version 2017), edited by Rolla E. Lewis, Ardella Dailey, Greg Jennings, Peg Windelman

Disarmed Warriors: Narratives with Youth Ex-Combatants in Colombia, (PDF version 2017), by Victoria Lugo

Spirituality, Social Construction and Relational Processes: Essays and Reflections (PDF version 2016) edited by Duane Bidwell

Therapy as a Hermeneutic and Constructionist Dialogue: Practices of freedom and of deco-construction in the relational, language and meaning games (PDF version 2016) by Gilberto Limon (Translated from Spanish)

Recovered Without Treatment: The Process of Abandoning Crystal Meth Use Without Professional Help (PDF version 2016) by Pavel Nepustil

Introduction to Group Dynamics: Social Construction Approach to Organizational Development and Community Revitalization, (PDF version 2016), by Toshio Sugiman

Recursos psico-sociales para el post-conflicto" (Psico-social resources for post-conflict) (PDF version 2016), Edited by Angela Maria Estrada

Buddha As Therapist: Meditations (PDF version 2015), by G.T. Maurits Kwee

Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1 and 2 (PDF version 2015), by Dora Fried Schnitman, Editora

Education as Social Construction: Contributions to Theory, Research and Practice (PDF version 2015) Editors: Thalia Dragonas, Kenneth J. Gergen, Sheila McNamee, Eleftheria Tseliou

Psychosocial Innovation in Post-War Sri Lanka (PDF version 2015) by Laurie Charles and Gameela Samarasinghe

Social Accountability & Selfhood (PDF version 2015, original publication date – 1984, Basil Blackwell, Inc.) by John Shotter

Construccionismo Social Y Discusion De Paradigmas En Psicologia: Indeterminacion, Holismo y Juegos de Lenguaje vs. La Teoria Pictorica del Lenguaje (PDF versión 2015) by Roberto Aristequi

{In}Credible Leadership: A Guide for Shared Understanding and Application (PDF version 2015) by Yuzanne Mare, Isabel Meyer, Elonya Niehaus-Coetzee, Johann Roux

Etnia Terapéutica: Integrando Entornos (PDF version 2015) by Jeannette Samper A. and José Antonio Garciandía I.

Post-modern Education & Development (Chinese edition, PDF version 2014) Introduction by Shi-Juan Wu (後現代教育與發展 介紹 吳熙琄)

Exceeding Expectations: An Anthology of Appreciative Inquiry Stories in Education from Around the World (PDF version 2014), Story Curators: Dawn Dole, Matthew Moehle, and Lindsey Godwin

The Discursive Turn in Social Psychology (PDF version 2014), by Nikos Bozatzis & Thalia Dragonas (Eds.)

New Paradigms, Culture and Subjectivity (PDF version 2014), Edited by Dora Fried Schnitman and Jorge Schnitman

Happily Different: Sustainable Educational Change – A Relational Approach (PDF version 2014), by Loek Schoenmakers

Strategising through Organising: The Significance of Relational Sensemaking, (PDF version 2013), by Mette Vinther Larsen

Therapists in Continuous Education: A Collaborative Approach, (PDF version 2013), by Ottar Ness

Contextualizing Care: Relational Engagement with/in Human Service Practices, (PDF version 2013), by Janet Newbury

Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad, by Dora Fried Schnitman

Novos Paradigmas Em Mediação, (PDF versión, original publicación date 1999). Dora Fried Schnitman y Stephen LittleJohn (editors)

Filo y Sofía En Diálogo: La poesía social de la conversación terapéutica, (PDF versión 2013, original publicación date 2000), Klaus G. Deissler y Sheila McNamee (editors). Traducción al español: Mario O. Castillo Rangel

Socially Constructing God: Evangelical Discourse on Gender and the Divine (PDF version 2013), by Landon P. Schnabel

Ohana and the Creation of a Therapeutic Community (PDF version 2013), by Celia Studart Quintas

From Nonsense Syllables to Holding Hands: Sixty Years as a Psychologist (PDF version 2013), by Jan Smedslund

Management and Organization: Relational Alternatives to Individualism (PDF version 2013), reprinted with permission. Edited by Dian Marie Hosking, H. Peter Dachler, Kenneth J. Gergen

Appreciative Inquiry to Promote Local Innovations among Farmers Adapting to Climate Change (PDF version 2013) by Shayamal Saha

La terapia Multi-Being. Una prospettiva relazionale in psicoterapia, (PDF versión 2013) by Diego Romaioli

Psychotherapy by Karma Transformation: Relational Buddhism and Rational Practice (PDF version 2013) by G.T. Maurits Kwee

La terapia como diálogo hermenéutico y constructorista: Márgenes de libertad y deco-construcción en los juegos relacionales, de lenguaje y de significado (PDF versión 2012) by Gilberto Limón Arce

Wittgenstein in Practice: His Philosophy of Beginnings, and Beginnings, and Beginnings (PDF version 2012) by John Shotter

Social Construction of the Person (PDF version 2012). Editors: Kenneth J. Gergen and Keith M. Davis, Original copyright date: 1985, Springer-Verlag, New York, Inc.

Images of Man (PDF version 2012) by John Shotter. Original copyright date: 1975, Methuen, London.

Ethical Ways of Being (PDF version 2012) by Dirk Kotze, Johan Myburg, Johann Roux, and Associates. Original copyright date: 2002, Ethics Alive, Institute for Telling Development, Pretoria, South Africa.

Piemp (PDF version 2012) by Theresa Hulme. Published in Afrikaans.

Taos Institute Publications Books in Print

Taos Tempo Series: Collaborative Practices for Changing Times

Paths to Positive Aging: Dog Days with a Bone and other Essays, (2017) by Kenneth J. Gergen and Mary Gergen

The Magic of Organizational Life, (2017) by Mette Larsen

70Candles! Women Thriving in their 8th Decade, (2015) by Jane Giddan and Ellen Cole (also available as an e-book)

U & Me: Communicating in Moments that Matter, (Revised edition 2014) by John Steward (also available as an e-book)

Relational Leading: Practices for Dialogically Based Collaborations, (2013) by Lone Hersted and Ken Gergen (also available as an e-book)

Retiring but Not Shy: Feminist Psychologists Create their Post-Careers, (2012) by Ellen Cole and Mary Gergen. (also available as an e-book)

Relational Leadership: Resources for Developing Reflexive Organizational Practices, (2012) by Carsten Hornstrup, Jesper Loehr-Petersen, Joergen Gjengedal Madsen, Thomas Johansen, Allan Vinther Jensen (also available as an e-book)

Practicing Relational Ethics in Organizations, (2012) by Gitte Haslebo and Maja Loua Haslebo

Healing Conversations Now: Enhance Relationships with Elders and Dying Loved Ones, (2011) by Joan Chadbourne and Tony Silbert

Riding the Current: How to Deal with the Daily Deluge of Data, (2010) by Madelyn Blair

Ordinary Life Therapy: Experiences from a Collaborative Systemic Practice, (2009) by Carina Håkansson

Mapping Dialogue: Essential Tools for Social Change, (2008) by Marianne "Mille" Bojer, Heiko Roehl, Mariane Knuth-Hollesen, and Colleen Magner

Positive Family Dynamics: Appreciative Inquiry Questions to Bring Out the Best in Families, (2008) by Dawn Cooperrider Dole, Jen Hetzel Silbert, Ada Jo Mann, and Diana Whitney

Focus Book Series

Coordinated Management of Meaning, CMM: A Research Manual, (2017) by Natalie Rascon and Stephen Littlejohn (also available as an e-book)

Communicating Possibilities: A Brief Introduction to the Coordinated Management of Meaning (CMM), (2017) by Ilene C. Wasserman and Beth Fisher-Yoshida (also available as an e-book)

When Stories Clash: Addressing Conflict with Narrative Mediation, (2013) by Gerald Monk and John Winslade (also available as an e-book)

Bereavement Support Groups: Breathing Life into Stories of the Dead (2012) by Lorraine Hedtke (also available as an e-book)

The Appreciative Organization, Revised Edition (2008) by Harlene Anderson, David Cooperrider, Ken Gergen, Mary Gergen, Sheila McNamee, Jane Watkins, and Diana Whitney

Appreciative Inquiry: A Positive Approach to Building Cooperative Capacity, (2005) by Frank Barrett and Ronald Fry (also available as an e-book)

Dynamic Relationships: Unleashing the Power of Appreciative Inquiry in Daily Living, (2005) by Jacqueline Stavros and Cheri B. Torres

Appreciative Sharing of Knowledge: Leveraging Knowledge Management for Strategic Change, (2004) by Tojo Thatchenkery

Social Construction: Entering the Dialogue, (2004) by Kenneth J. Gergen, and Mary Gergen (also available as an e-book)

Appreciative Leaders: In the Eye of the Beholder, (2001) edited by Marge Schiller, Bea Mah Holland, and Deanna Riley

Experience AI: A Practitioner's Guide to Integrating Appreciative Inquiry and Experiential Learning, (2001) by Miriam Ricketts and Jim Willis

Books for Professionals Series

Social Constructionist Perspectives on Group Work, (2015) by Emerson F. Raseria, editor.

New Horizons in Buddhist Psychology: Relational Buddhism for Collaborative Practitioners, (2010) edited by Maurits G.T. Kwee

Positive Approaches to Peacebuilding: A Resource for Innovators, (2010) edited by Cynthia Sampson, Mohammed Abu-Nimer, Claudia Liebler, and Diana Whitney

Social Construction on the Edge: 'Witness'-Thinking & Embodiment, (2010) by John Shotter

Joined Imagination: Writing and Language in Therapy, (2009) by Peggy Penn

Celebrating the Other: A Dialogic Account of Human Nature, (reprint 2008) by Edward Sampson

Conversational Realities Revisited: Life, Language, Body and World, (2008) by John Shotter

Horizons in Buddhist Psychology: Practice, Research and Theory, (2006) edited by Maurits Kwee, Kenneth J. Gergen, and Fusako Koshikawa

Therapeutic Realities: Collaboration, Oppression and Relational Flow, (2005) by Kenneth J. Gergen

SocioDynamic Counselling: A Practical Guide to Meaning Making, (2004) by R. Vance Peavy

Experiential Exercises in Social Construction – A Fieldbook for Creating Change, (2004) by Robert Cottor, Alan Asher, Judith Levin, and Cindy Weiser

Dialogues About a New Psychology, (2004) by Jan Smedslund

For book information and ordering, visit Taos Institute Publications at:

www.taosinstitute.com/publications

For further information, call: 1-888-999-TAOS, 1-440-338-6733

Email: info@taosinstitute.net