

MANUEL ANTONIO VELANDIA MORA

Estrategias para construir la convivencia solidaria en el aula universitaria

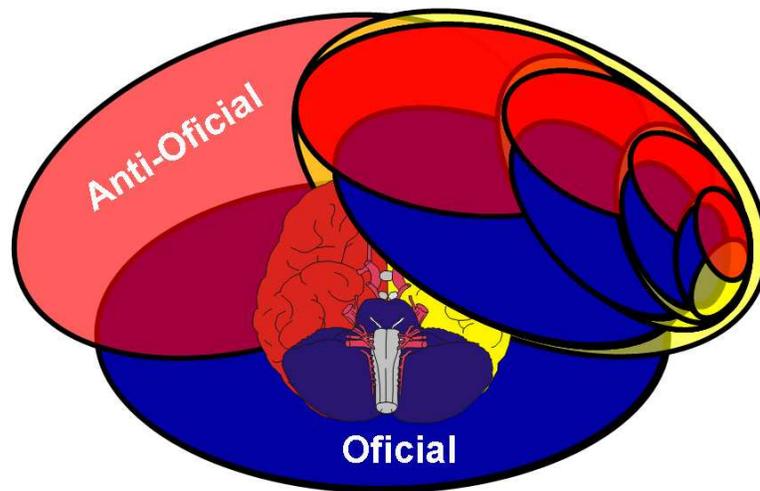
Trabajo en equipo y comunicación
generadora de mundos



FACULTAD DE EDUCACIÓN



**CIDU Centro de Investigaciones de la Docencia Universitaria
Facultad de Educación
Especialización en Docencia Universitaria
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA
EDITORIAL UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA**



**ESTRATEGIAS PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA SOLIDARIA EN EL AULA
UNIVERSITARIA**

Trabajo en equipo y comunicación generadora de mundos

Manuel Antonio Velandia Mora

Sociólogo, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos

Magíster en Educación

Docente Catedrático

Investigador Principal CIDU-EDU-Universidad Cooperativa de Colombia-Bogotá

Revisión técnica

Stella Betancourt

Coordinadora de la EDU-Universidad Cooperativa de Colombia-Bogotá

Investigadora CIDU

Bogotá, Abril de de 2006

1.	<i>Presentación</i>	5
2.	<i>Modelo de comprensión</i>	8
2.1	Paradigmas	8
2.1.1	Las epistemologías hermenéuticas, constructivistas y holistas-sistémicas	9
2.1.2	Epistemología sistémica: el camino al pensamiento sistémico	9
2.1.2.1	Los orígenes griegos del pensamiento filosófico	10
2.1.2.1.1	Los desarrollos de la biología	11
2.1.2.2	Teoría general de sistemas.....	14
2.1.2.2.1	Criterios para pensar sistémicamente	19
2.1.2.2.2	Composición de un sistema	21
2.1.2.3	Principio triádico	21
2.1.2.3.1	Principio triádico en el juego subgrupal	23
2.1.2.3.2	Graficación triádica	25
2.1.2.4	Sistemas sociales	27
2.1.3	Comprensión de la realidad –Ontología–	30
2.1.3.1	El lenguaje.....	31
2.1.3.1.1	Los actos lingüísticos	31
2.1.3.2	Lenguaje como generador de mundos	34
2.1.3.2.1	La deriva metafísica.....	35
2.1.3.3	La ontología del lenguaje.....	37
2.1.3.3.1	Interpretación de los seres humanos como seres lingüísticos	37
2.1.3.3.2	Interpretación del lenguaje como generativo	38
2.1.3.3.3	Interpretación acerca de que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él.....	39
2.1.3.3.4	La escucha, el lado oculto del lenguaje	40
2.1.3.4	Emociones como motores de la acción humana	43
2.1.3.4.1	El cerebro analizado desde la neurociencia	44
2.1.3.4.2	El papel de las emociones	45
2.1.3.4.2.1	¿Qué son las emociones?	47
2.1.3.5	Cultura: red de conversaciones	51
2.1.3.6	Cultura democrática	51
2.1.3.7	Cambio cultural	53
2.1.4	Constructivismo	54
2.1.4.1	Los antecedentes de la epistemología constructivista	55
2.1.4.2	Tres miradas constructivistas diferentes con puntos comunes	56
2.1.4.3	Principios, aportes y perspectivas epistemológicas del constructivismo.....	56
2.1.4.4	Principios de la epistemología constructivista	57
3.	<i>Metodología</i>	58
3.1	Construcción de subjetividad	58
3.2	Ser persona.....	58
3.3	Identidad	59
3.3.1	Identidad como sujeto de derechos.....	62
3.3.2	Identidad como ciudadano(a).....	62
3.3.3	Estar siendo en una identidad	63
3.4	Modelo cultural de la identidad	63
3.5	Modelo contextual de la identidad	63

3.5.1	Sujeto relacional que construye y se construye en relaciones sociales.....	64
3.5.1.1	Mismidad	65
3.5.1.2	Otredad/alteridad	65
3.5.1.3	Liminaridad.....	65
3.5.2	Territorios.....	66
3.5.2.1	Territorios sociales	66
3.5.2.2	Cuerpo como territorio	66
3.5.2.2.1	¿Cómo hacerse cargo del cuerpo-territorio?	67
3.5.3	Territorios emocionales	67
3.5.4	Territorios relacionales	67
4.	<i>El trabajo en equipo</i>	69
4.1	Metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje.....	69
4.1.1	Momentos de aprendizaje en la MICEA.....	69
4.1.1.1	Momento de adquisición teórica del conocimiento	69
4.1.1.2	Momento de autoaprendizaje.	70
4.1.1.3	Momento de trabajo en equipo	70
4.1.1.4	Momento de asesoría del(a) tutor(a) o maestro(a) temático(a).....	70
4.1.1.5	Momento de la socialización de los saberes	70
4.1.2	La comunicación triádica	70
4.1.2.1	La triadicidad aplicada a los procesos relacionales de equipos de trabajo y grupos	71
4.1.2.2	Común-unicación –sintonía– entre los subgrupos de un equipo o proceso grupal.....	72
4.1.2.3	Roles o estatus en la organización del trabajo	73
4.1.2.3.1	Según la función que cumplen en el proceso:.....	73
4.1.2.3.2	Según el estatus con el que se desempeñan en el proceso:	74
4.1.2.3.2.1	Estatus de mentalización, comando o feedback	74
4.1.2.3.2.2	Estatus de asesoría:.....	74
4.1.2.3.2.3	Estatus de coordinación, animación o de transmisión del comando	74
4.1.2.3.3	Estatus de ejecución	74
4.1.2.4	Modelo relacional vertical:.....	74
4.1.2.5	Modelo relacional horizontal	75
4.1.2.5.1	Funciones de los diferentes status de servicio horizontal	75
4.1.2.6	Resolución de conflictos	76
4.1.2.7	Trabajo educativo entre pares	77
4.1.2.7.1	¿Son los(as) formadores(as) pares de los(as) estudiantes?.....	80
4.1.2.7.2	La propuesta para el proceso de trabajo en equipo entre pares.....	80
4.1.2.7.3	Conocimiento y trabajo entre pares.....	80
4.1.2.8	Propuesta pedagógica para el trabajo en equipo	82
4.1.2.8.1	Co-construcción del conocimiento.....	82
4.1.2.8.2	Pedagogía del aprender vivenciando	83
4.1.2.8.2.1	¿Qué es conocer?.....	83
4.1.2.8.2.2	¿Qué es aprender?.....	85
4.1.2.8.2.3	¿Cómo se aprende?.....	86
4.1.2.8.2.4	¿Cómo se lleva a la práctica el aprender?	87
4.1.2.8.2.5	¿Cuál es nuestra propuesta pedagógica?	88
4.1.2.8.2.6	Trabajo en red	91
5.	<i>El taller</i>	93
5.1	¿Cómo trabajar con los talleres?	93
5.2	Propuesta metodológica para la co-construcción del conocimiento.....	93
5.2.1	Darse cuenta.....	94
5.2.1.1	¿Cómo puede apoyarnos el multiverso?	94
5.2.2	Centrarse	94

5.2.3	Hacerse cargo –empoderarse–	95
5.2.4	Dar sentido/darse cuenta.....	97
5.3	Propuesta didáctica para desarrollar talleres	99
5.3.1	Diseño.....	100
5.3.1.1	Fundamentación: base conceptual	101
5.3.2	Puesta en escena	101
5.3.2.1	Ambientación	101
5.3.2.2	Vivencia.....	102
5.3.3	Reflexión.....	102
5.3.4	Evaluación	102
5.4	Principios para el trabajo en taller u otra agenda de un equipo	103
5.4.1	Complementariedad	103
5.4.2	Coordinación.....	103
5.4.3	Comunicación	103
5.4.4	Confianza.....	103
5.4.5	Compromiso.....	103
5.4.6	Liderazgo	103
5.4.6.1	Liderazgos mínimos requeridos para realizar una agenda de de trabajo un equipo.....	104
5.4.6.1.1	Coordinador(a).....	104
5.4.6.1.2	Secretario(a)	104
5.4.6.1.3	Facilitador(a) temático(a).....	104
5.4.6.1.4	Ambientador(a) recepcionista	104
5.4.6.1.5	Recreador(a).....	104
5.4.6.1.6	Activador(a) de compromisos	104
5.4.6.1.7	Activador(a) de memoria de equipo.....	104
5.4.6.1.8	Evaluador(a) de liderazgos.....	104
5.4.6.1.9	Evaluador(a) de agenda de trabajo	105
5.5	Guía para realizar una agenda de trabajo	105
5.5.1	Recepción	105
5.5.2	Ambientación	105
5.5.3	Coordinación de la agenda.....	105
5.5.4	Memoria de equipo	105
5.5.5	Ubicación temática	105
5.5.6	Tematización.....	105
5.5.7	Trabajo en equipo.....	106
5.5.7.1	Momento de asesoría del(a) tutor(a) o maestro(a).....	106
5.5.8	Recreación.....	106
5.5.9	Puesta en común.....	106
5.5.10	Debate	106
5.5.10.1	Momento de asesoría del(a) tutor(a) o maestro(a) temático(a)	106
5.5.11	Síntesis	106
5.5.12	Compromisos.....	106
5.5.13	Evaluación de liderazgos.....	106
5.5.14	Evaluación de agenda	107
5.5.15	Planeación de la próxima agenda de trabajo	107
5.5.16	Cierre	107
6.	<i>Propuesta de talleres para construir equipo.....</i>	<i>108</i>
6.1	Taller 1: Los relatos construyen mundos	109
6.1.1	Postulados básicos:.....	109
6.1.2	Presentación del taller 1	109
6.1.2.1	Orientación conceptual	109

6.1.2.2	Objetivo	109
6.1.2.3	Recursos:	109
6.1.3	Puesta en escena	110
6.1.3.1	Vivencia (tiempo aproximado: 15 minutos).....	110
6.1.4	Reflexión (tiempo aproximado: 30 minutos).....	110
6.1.5	Evaluación	110
6.2	Taller 2: Yo te afecto, tú me afectas	111
6.2.1	Presentación del taller 2:	111
6.2.1.1	Orientación conceptual	111
6.2.1.2	Objetivo	111
6.2.1.3	Recursos para la versión 1 del taller 2:.....	111
6.2.2	Puesta en escena	111
6.2.2.1	Vivencia.....	111
6.2.2.2	Ejecución.....	112
6.2.2.2.1	Instrucciones para el primer juego del taller 2: la torre.....	112
6.2.2.2.2	Recursos para la segunda versión del taller 2:.....	113
6.2.2.2.2.1	Instrucciones y entrega de recursos para la versión 2:.....	113
6.2.2.2.2.2	Instrucciones para el juego 2 del taller 2: el puente	113
6.2.3	Reflexión	114
6.2.3.1	Guía para la reflexión para los juegos uno y dos del taller 1	114
6.2.4	Evaluación	114
6.3	Taller 3: ¿Desde dónde ves el mundo?	115
6.3.1	Presentación del taller 3:	115
6.3.1.1	Orientación conceptual	115
6.3.1.2	Objetivo	115
6.3.1.3	Recursos	115
6.3.2	Puesta en escena	118
6.3.3	Reflexión	119
6.3.4	Evaluación	119
6.4	Taller 4: Sobre las conversaciones.....	120
6.4.1	Presentación del taller 4:	120
6.4.1.1	Orientación conceptual	120
6.4.1.2	Objetivo	120
6.4.1.3	Recursos	120
6.4.2	Puesta en escena	120
6.4.3	Reflexión	120
6.4.4	Evaluación	121
6.5	Taller 5: sobre las conversaciones / la escucha	122
6.5.1	Presentación del taller 5:	122
6.5.1.1	Orientación conceptual	122
6.5.1.2	Objetivo	123
6.5.1.3	Recursos	123
6.5.2	Puesta en escena	123
6.5.3	Reflexión	123
6.5.4	Evaluación	124
6.6	Taller 6: ¿Desde dónde escuchamos?	125
6.6.1	Presentación del taller 6:	125
6.6.1.1	Orientación conceptual	125
6.6.1.2	Objetivo	126
6.6.1.3	Recursos	126
6.6.2	Puesta en escena	126

6.6.3	Reflexión	127
6.6.4	Evaluación	127
6.7	Taller 7: ¿Desde dónde escuchamos?	128
6.7.1	Presentación del taller 7:	128
6.7.1.1	Orientación conceptual	128
6.7.1.2	Objetivo	128
6.7.1.3	Recursos	128
6.7.2	Puesta en escena	128
6.7.3	Reflexión	129
6.7.4	Evaluación	129
6.8	Taller 8: ¿Desde dónde comunicamos?	131
6.8.1	Presentación del taller 8:	131
6.8.1.1	Orientación conceptual	131
6.8.1.2	Objetivo	131
6.8.1.3	Recursos	131
6.8.2	Puesta en escena	131
6.8.3	Reflexión	132
6.8.4	Evaluación	132
7.	<i>Anexos</i>	133
7.1	Anexo 1: tarjetas temáticas.....	133
7.2	Anexo 2: situaciones de juego ¿Quién quiere ser respetado?.....	134
7.3	Anexo 3: guía de aprendizaje personal	135
7.4	Anexo 4: guía de observación de la cooperación Nombre de los estudiantes del equipo de trabajo:	137
7.5	Anexo 5. Taller 1: la torre. Tabla de anotación para el juego 1	138
7.6	Anexo 6.	139
7.7	Tabla	140
8.	<i>Bibliografía</i>	141

1. Presentación

El texto que usted tiene en sus manos corresponde al interés de la Universidad Cooperativa de Colombia de promover la conformación de equipos de trabajo como estrategia pedagógica y fundamento metodológico para la producción de conocimiento. En la Especialización en Docencia Universitaria –EDU– uno de las áreas de acción es precisamente la construcción de procesos que posibiliten la convivencia solidaria en el aula universitaria; para ello, en la actividad formativa el tema se desarrolla en dos módulos cuyos ejes de acción se centran precisamente en el trabajo en equipo y en la comunicación interpersonal del/la docente.

Producir conocimiento se ha convertido en uno de los principales retos de la Universidad Cooperativa de Colombia y la investigación ha sido el medio privilegiado por excelencia para alcanzarlo. La investigación formativa, como ejercicio que se hace para los(as) estudiantes, ha sido otra manera de buscar que estos(as) adquieran el conocimiento, las herramientas y los enfoques propios de la investigación y se familiaricen con ellos.

El Centro de Investigaciones de la Especialización en Docencia Universitaria –CIDU– tiene como su línea de investigación las “Prácticas pedagógicas en la educación superior”, siendo tres de sus proyectos la “Aplicación de la metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje MICEA en las prácticas pedagógicas en la docencia universitaria, el desarrollo de las funciones lógico-analíticas, creativo-emocionales y operativo-experienciales en las prácticas pedagógicas de los docentes y estudiantes de la educación superior y, “La acción comunicativa en el aula de clase del docente universitario”. En estos proyectos los docentes e investigadores Crisanto Velandia Mora, Stella Betancourt y Manuel Antonio Velandia Mora se han centrado en profundizar sobre cómo se co-construye el conocimiento entre maestros(as) y estudiantes, cómo influye la estructura cerebral en el desarrollo de los procesos del conocer y cómo el trabajo en equipo y las estrategias comunicativas apoyan dicha construcción.

El resultado de dichos proyectos de investigación, la discusión de los resultados por el citado equipo, los aportes obtenidos de la misma y, del asesoramiento del autor a estudiantes de la EDU en sus propios procesos investigativos formativos, han dado como resultado la cualificación de las estrategias pedagógicas fundamentadas en equipos de trabajo y procesos comunicativos explícitos, como también la fundamentación teórica de los procesos metodológicos basados en las citadas estrategias.

Lo anterior se complementa con aportes del trabajo de investigación denominado “Estrategias para la Formación en la Convivencia Democrática”, realizado para optar el título de Magíster en Educación, implementado por Manuel Velandia conjuntamente con Gabriela Luna bajo la tutoría del maestro e investigador Teodoro Pérez Pérez, en la Pontificia Universidad Javeriana.¹ El compendio de este proceso investigativo se plasma en el módulo denominado “Trabajo en equipo y comunicación generadora de mundos: estrategias para construir la convivencia solidaria en el aula universitaria”. Este módulo se orienta no sólo al apoyo conceptual y metodológico a los estudiantes de la EDU, sino también constituye un insumo de gran importancia para las personas en las diferentes instancias de la Universidad Cooperativa de Colombia en el país, dado que la metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje –MICEA– ha sido asumida por la Universidad como su metodología docente², dado que permite operacionalizar la modalidad de créditos (condición necesaria para el registro calificado de programas que deben hacer las Universidades).

Como lo afirma Crisanto Velandia en la citada obra, MICEA busca responder a la necesidad de dinamizar la presencialidad del estudiante de una manera participativa, crítica, creativa, comprometida, operativa. Dicho autor considera que “la función de la educación y, más aun al nivel superior, no es otra que la de lograr el compromiso en cada persona, grupo, institución, comunidad y sociedad, para que sean partícipes en la construcción de la nueva y necesaria autoorganización social y ecosistémica”, dado que “una educación que asume un paradigma interdisciplinario, sistémico y complejo, que se compromete con los procesos de transformación social como dinamizador del desarrollo de un ser humano integral, exige una metodología propia, coherente y consecuente con él”.

MICEA se refleja además en la propuesta de trabajo en equipo para el mejoramiento continuo –TREMEC- que articula la red de líderes que implementan el plan estratégico nacional, regional y de cada programa dentro de la Universidad Cooperativa de Colombia, cuyos resultados son la base de la autoevaluación y la acreditación de calidad de los programas y de la Universidad.

El documento que aquí presentamos no solo es un apoyo para los y las docentes que en la Universidad Cooperativa de Colombia se ven enfrentados día a día a la construcción del conocimiento trabajando en equipos de aprendizaje, lo es también para los y las maestras de otras instituciones educativas ya sea en educación superior, media o elemental ya que el trabajo en equipo no es una alternativa exclusiva de la educación de adultos universitarios sino que es también una estrategia utilizable en la educación no formal e informal, campos de la docencia en los que desde la universidad queremos igualmente consolidar como espacios de suma importancia en la construcción del conocimiento, si tenemos en cuenta que la educación que nosotros desarrollamos no solo tiene un criterio político sino que además busca ampliar los límites de la institución a otros espacios sociales comunitarios.

Stella Betancourt de Guevara

Coordinadora Especialización en Docencia Universitaria, Bogotá

Docente e investigadora del CIDU.

El CIDU Centro de Investigación de la Docencia Universitaria, cuya su sede es la Especialización en Docencia Universitaria, tiene como su línea la investigación de las “Prácticas pedagógicas en la Educación Superior”; esta, a su vez alimenta la línea macro de la Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá y su Comité de Investigaciones CIFE, denominada “Investigación y desarrollo pedagógico”.

Desde una perspectiva epistemológica sistémica con una visión constructivista, una ontología constitutiva y una concepción del ser humano como sujeto relacional trascendente, el CIDU entiende la investigación sobre la practica pedagógica como una reflexión encaminada a comprender: primero, las propias experiencias como docentes e investigadores(as), de las de los(as) estudiantes y de las producidas en su interacción; segundo, cómo ello genera cambios e innovaciones en los procesos mentales del aprendizaje y en la sensibilidad, emociones y relaciones; y, tercero, los temas que se ponen en escena y sobre los cuales se co-construye el conocimiento. Todo ello entendido en un entorno social y cultural de aprendizaje, un espacio y un tiempo determinados.

Objetivo: Desarrollar proyectos de investigación, según el modelo sistémico, constitutivo y relacional, desde una perspectiva interdisciplinaria tricerebral y holográfica siguiendo el Ciclo Cibernético de la Transformación de la realidad CCT, en torno a problemáticas relacionadas con el aprendizaje del ser humano como producto de las prácticas pedagógicas en la educación superior y en coherencia con los lineamientos institucionales.

Reto: Además de desarrollar, consolidar y dar resultados de la práctica pedagógica en la docencia universitaria, el CIDU tiene como meta a mediano plazo trabajar en otras dos líneas de investigación: la primera, la economía solidaria y la aplicación de sus principios en la práctica pedagógica buscando con ello establecer cuáles son las implicaciones sociales, económicas y culturales de la economía solidaria en la educación superior; la segunda, el aprendizaje del adulto ilustrado, con el fin de conocer los procesos de aprendizaje que ocurren en el o ella, su forma de decodificar lo aprendido para hacer nuevos aprendizajes y cómo esto transforma su emocionalidad y experiencia como estudiante o como docente.

2. Modelo de comprensión

El modelo de comprensión en el que se basa la propuesta para la construcción de equipos de trabajo interdisciplinario para la co-construcción de los procesos de formación e investigación en la Universidad Cooperativa de Colombia, está diseñado sistémicamente a partir de una triada de elementos que se interrelacionan, se interafectan y son interdependientes entre sí. Al respecto, De Gregori (2003) cita a Kart Pribran quien presenta al cerebro como un hológrafo y productor de holografías. Estos tres elementos son:

Los paradigmas: responden a la pregunta ¿desde dónde nos paramos teóricamente para hacer lo que queremos hacer?

Las metodologías: dan respuesta al interrogante ¿cómo vamos hacer lo que queremos hacer? y,

Las perspectivas: son respuesta al cuestionamiento ¿hacia dónde apunta el proyecto educativo o investigativo, o qué es lo que queremos lograr?

Dada nuestra de-formación académica, solemos ver el mundo de manera lineal; sin embargo, como ya lo afirmáramos recientemente, al ser nuestra propuesta sistémica, para lograr dicha comprensión las ilustraciones que utilizaremos, como vemos en la gráfica 1, siguen esta perspectiva teórica utilizando una propuesta triádica.



Gráfico 1. Elementos para la comprensión del Modelo teórico

2.1 Paradigmas

Un paradigma es un sistema de creencias y supuestos básicos que orientan nuestra comprensión del mundo (cosmovisión) y nuestra relación con él. Lo aprendido por cada persona se fundamenta en el conocimiento científico, en el conocimiento popular transmitido cultural y socialmente, en el conocimiento basado en la experiencia y en el conocimiento propio de los procesos emocionales, es decir, todos ellos en su conjunto determinan los diferentes desarrollos teóricos, experienciales y emocionales que estructuran nuestro pensamiento, vivencia y emoción.

Dependiendo de la cultura, la sociedad, el tipo de relaciones que establecemos, el tiempo y el espacio en los que estamos inmersos en la interiorización de los discursos, ya sea el aula de clase o fuera de ella, se da primacía a un tipo de conocimiento asumiendo como válidas y verdaderas la tradición cultural, científica y social, así mismo, a determinados paradigmas que fijan una epistemología, una ontología y una socioantropología, es decir, una manera de ver, entender y explicar el mundo, una manera de entender cómo nos relacionamos con el mundo y una perspectiva o manera de comprender al ser humano. Ver gráfico 2.

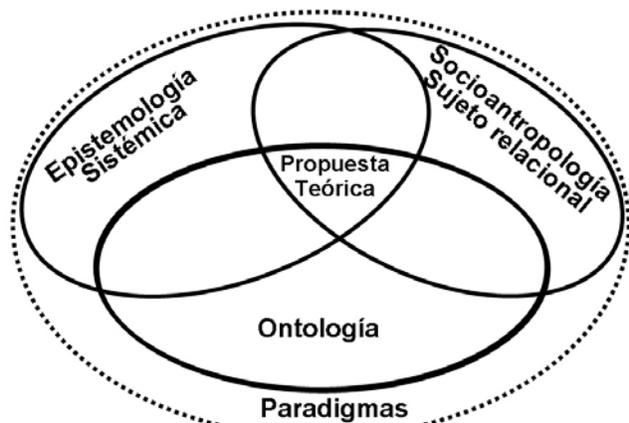


Gráfico 2. Paradigmas

Nuestro modelo de comprensión se plantea desde una epistemología sistémica, una ontología constitutiva y una socioantropología que asume al ser humano como un sujeto relacional.

2.1.1 Las epistemologías hermenéuticas, constructivistas y holistas-sistémicas

El concepto epistemología hace referencia a una manera de explicar el mundo. Hay dos modelos básicos o corrientes para explicarlo: el primero utiliza como fundamento el pensamiento lineal y el segundo el pensamiento sistémico.

Actualmente existen otras posturas epistemológicas hermenéuticas (Gadamer, 1977), constructivistas (Watzlawick, 1989) y holistas-sistémicas (Bertalanffy, 1968) que se caracterizan de la siguiente forma:

Son hermenéuticas en cuanto coinciden con el objeto de observación, ya que ellas lo procesan, elaboran e interpretan a partir de su percepción que siempre es selectiva; cada quien asume, para su interpretación, una parte diferente del objeto y, en consecuencia, como seres socioculturales que son, construyen diferentes representaciones del mismo.

Son constructivistas cuando aceptan que las ideas, recuerdos o representaciones del mundo se construyen; al igual que toda etiqueta o clasificación no está en el mundo, sino es una construcción de quien la aplica. Considera que para cada quien el mundo, es la idea que ha construido de él. Esta epistemología concibe que es imposible separar al conocedor (sujeto) de lo conocido. Este enfoque asume que el(la) observador(a), el fenómeno observado y el proceso de observación forman un todo integrado. Los seres humanos operan más interna que externamente, constituyen la realidad en el lenguaje. No hay leyes de la naturaleza u objetos externos; la legalidad y certeza de los fenómenos naturales son propiedades de quien los describe. La lógica del mundo es la lógica de quien hace la construcción del mundo.

Son holistas-sistémicas; estudian totalidades ampliando el campo de observación en lugar de reducirlo a la parte más pequeña del objeto de estudio y, observan situaciones que en la relación entre sus partes no se habían considerado. Este enfoque ha mostrado un éxito considerable en muchos campos, en especial cuando se trata de la comprensión de lo humano, de lo social. Esta epistemología es holista e interrelacionista, pues considera que no se pueden aislar los fenómenos porque están interrelacionados, porque el cambio en una parte afecta al todo. El biólogo alemán Ludwing von Bertalanffy integró y propuso esta teoría. La teoría general de los sistemas estudia totalidades formadas por partes interconectadas. Bertalanffy, en su crítica a los biólogos reduccionistas, propuso inicialmente estudiar al organismo como un todo y desarrolló un enfoque al que denominó "organísmico", que comenzó a divulgar por medio de conferencias alrededor de 1930, aun cuando es a partir de 1940 que escribe sus postulaciones.

De los enfoques epistemológicos mencionados se han asumido los presupuestos de los enfoques sistémicos y constructivistas. A continuación se presentan cada uno de ellos.

2.1.2 Epistemología sistémica: el camino al pensamiento sistémico

Al hablar de pensamiento sistémico se tiende a relacionarlo no con la teoría de sistemas, sino con los sistemas computacionales y, más concretamente con la cibernética; aun cuando existe una evidente relación entre los dos conceptos, sus orígenes, desarrollos y posibilidades, no sería posible el desarrollo de la teoría de sistemas sin el de la cibernética. En su uso moderno, en las ciencias sociales el término fue acuñado por N. Wiener. La cibernética ha sido definida por este autor como "la ciencia de control y comunicación en el animal y la máquina; en una palabra, el arte del timonel". Puede entenderse como una ciencia de la acción, por un lado y dentro de ella, de los mecanismos de comunicación y control que permiten que el sistema reoriente o replantee continuamente su andar para llegar a su meta, objetivo o fin de su existencia, por lo que necesita contar con algún tipo de mecanismo que lo redirija permanentemente. Cibernética denota igualmente un cuerpo de teorías e investigaciones que se preocupa de los seres humanos, otros organismos y las máquinas. Esta teoría e investigaciones están enfocados en: (a) el automantenimiento y autocontrol de sistemas mecánicos y orgánicos a través del

proceso del feedback o retroalimentación y, (b) la comunicación de información en los sistemas mecánicos y orgánicos.

Para entender dicha teoría se requiere, entonces, comprender cómo, a través del desarrollo de la filosofía, las matemáticas, la física y la biología, se fueron posibilitando una serie de conocimientos cuya integración dio origen a esta nueva ciencia.

La tensión básica en el desarrollo del pensamiento filosófico se ha planteado entre quienes consideran que la explicación de la realidad se puede dar desde la comprensión de las partes o quienes sostienen que dicha explicación se logra a partir de la comprensión del todo. A los primeros se les ha denominado mecanicistas, reduccionistas, atomistas; a los segundos se les ha llamado holistas, sistémicos, organicistas y ecológicos.

El mecanicismo y el holismo son temas recurrentes a lo largo de la historia de la biología. La dicotomía entre sustancia (materia, estructura, cantidad) y forma (patrón, orden, cualidad) ha generado entre estos dos grupos de pensamiento un movimiento pendular. En resumen y, como lo veremos a continuación, la ciencia tradicional estudia las relaciones lineales de causa-efecto, sistemas unicastos o simples, llevando al paradigma de la simplicidad. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción).

2.1.2.1 Los orígenes griegos del pensamiento filosófico

Dos grandes pensadores, Platón y Aristóteles, pueden determinarse como el origen de esta pendulación. Ambos hacen la distinción entre materia y forma. Platón considera que la forma tiene una existencia separada de la materia. Aristóteles vincula materia y forma mediante el proceso de desarrollo. La forma no tiene una existencia separada, sino que es inmanente a la materia y ésta no puede existir aislada de la forma. La materia contiene la naturaleza esencial de todas las cosas, pero sólo como potencialidad. Por medio de la forma, esta esencia se convierte en real o actual (entelequia o autocompleción), en un proceso de desarrollo hacia la plena autorrealización.

Romanticismo

Durante los siglos XVIII y XIX, el movimiento romántico plantea propuestas desde el arte, la literatura y la filosofía. Se destacan, entre otros, el poeta místico y pintor William Blake, crítico de Newton, a quien se debe un poema, uno de cuyos versos dice: *May God keep us from single vision and Newton's sleep* (libranos Dios de la visión simplista y del sueño de Newton) (Blake, 1977).

Galileo restringe la ciencia al estudio de fenómenos que puedan ser medidos y cuantificados. Descartes crea el método del pensamiento analítico (desmenuzar un fenómeno complejo por partes para comprender, desde las propiedades de estas, el funcionamiento del todo). Divide la naturaleza en dos reinos independientes y separados: el de la mente y el de la materia; este último incluye los organismos vivos. Él considera que la materia puede ser enteramente comprendida analizándola en sus partes más pequeñas, gobernada por leyes matemáticas exactas tal y como lo concibe la mecánica newtoniana.

Así nos hemos movido durante mucho tiempo, creando la "inteligencia ciega" de la que habla Edgar Morin, caracterizada por "destruir los conjuntos y las totalidades, aísla todos los objetos de sus ambientes, no puede conocer el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada" (Morin, 1995)

Goethe, uno de los románticos alemanes, utiliza el término "morfología" para denominar al estudio de la forma desde una perspectiva dinámica y de desarrollo. Plantea que existe orden en el movimiento de la naturaleza y que la forma es un patrón de relaciones en el seno de un todo organizado, "la naturaleza es un todo armonioso"³ Esta idea condujo a algunos científicos a ver de la misma manera a la Tierra, como un todo integrado, como un ser vivo. Pensamiento del que surge la hipótesis Gaia (Gaia: diosa Tierra, de la Grecia prehelénica), en la que el clima se identifica con una fuerza global unificadora; dicho

pensamiento permite comprender y admitir la co-evolución de organismos vivos, el clima y la corteza terrestre (Sachs, 1995).

Parafraseando a Capra, cada organismo posee una estructura interna en la que viven sus órganos y tejidos, en un organismo sano cuyo el interior se mantiene constante, incluso cuando el entorno fluctúa considerablemente. Este concepto sobre el interior constante se adelanta al de homeostasis el cual estudiaremos posteriormente. Estos conceptos también fueron desarrollados por otro exponente del Movimiento Romántico, el médico Claude Bernard, creador de la medicina experimental, en cuyo pensamiento se plantea la relación entre el organismo y su entorno (Capra, 1999).

Idealismo

El idealista Kant separaba el mundo de los fenómenos de un mundo de las cosas-en-sí-mismas. Para él, la ciencia ofrece únicamente explicaciones mecanicistas; si estas resultan insuficientes, el conocimiento científico debería ser completado con la consideración del propio propósito de la naturaleza. En la Crítica de la razón, Kant discutió la naturaleza de los organismos en contraste con las máquinas, los organismos son autoreproductores, autoorganizadores; en la máquina las partes existen unas para las otras. En un organismo, las partes existen además por medio de las otras, se producen entre sí (Kant, 1995). Cada parte es un órgano. El organismo es un ser organizado y autoorganizador. Kant es el primero en usar el concepto de “autoorganización” para definir la naturaleza de los organismos vivos.

Para Riera, “La ciencia clásica privilegiaba el orden, el determinismo, la regularidad, la legalidad, la estabilidad y la previsibilidad de la naturaleza” (Riera, 2001). Su aspiración era descubrir lo inmutable, lo permanente, más allá de las apariencias del cambio. Las leyes universales de la dinámica clásica fueron conservadoras, reversibles y deterministas. La definición de un estado del sistema y el conocimiento de la ley que rige la evolución permitían deducir, con la certeza y la precisión de un razonamiento lógico, la totalidad tanto de su pasado como de su futuro. El ideal de la ciencia clásica se encarnó en las trayectorias y en Laplace que las contempla durante un instante y las calcula para la eternidad. Sin embargo, hoy se sabe que las trayectorias que parecen tan reales son idealizaciones: el mundo reversible es sólo un caso particular de la realidad. El nuevo paradigma representa un reto a la reversibilidad. En un mundo determinista, la irreversibilidad no tendría sentido, ya que el mundo de mañana estaría ya contenido en el mundo de hoy. Con la termodinámica surge el desafío a la física clásica; la segunda ley hace la clara diferencia entre procesos reversibles e irreversibles. Al definir la entropía se da un paso importante para comprender la irreversibilidad; se hace posible la introducción del tiempo y la historia en un universo que la física clásica había descrito como eterno. Durante mucho tiempo, los científicos pensaron que las leyes fundamentales de la física sólo permitían deducir que los sistemas deben llegar al equilibrio termodinámico y que el proceso de evolución biológica era una rara excepción. Hoy, en cambio, se sabe que los sistemas abiertos, es decir, los que intercambian materia y energía con los alrededores, es decir, con el mundo exterior, son los más numerosos (Prigogine, 1996).

El físico-químico Prigogine considera que el sistema vivo se restringe a sí mismo a los aspectos estructurales de la auto-organización. Uno de los conceptos clave de la termodinámica de Prigogine es la no-linealidad, que implica espirales de retroalimentación.

Prigogine considera que a finales del siglo pasado eran cada vez más los que estimaban que las leyes fundamentales eran irreversibles y determinísticas y, menos que los que asumían que eran aleatorias y reversibles.

2.1.2.1.1 Los desarrollos de la biología

El supuesto metodológico fundamental de la perspectiva clásica de la ciencia consiste en que, para comprender el mundo hay que aislar sus componentes hasta llegar a sus unidades más básicas: los elementos de la materia (llámense quarks, cromosomas o neuronas). Los(as) científicos(as) tradicionales descomponen la materia y examinan sus componentes uno tras otro, considerando que este modo de ver

analítico proporciona una visión de la realidad en su estado puro. Y si desean conocer el modo en que interactúan las partículas reúnen a unas pocas de ellas, considerando que ya hay suficiente complejidad.

Mecanicismo

Con el desarrollo del mecanicismo cartesiano de los siglos XVI y XVII se avanza hacia una visión desde la cual el mundo es orgánico, viviente y espiritual. El pensamiento de Aristóteles, que es retomado en parte por el pensamiento del cristianismo, es remplazado por el pensamiento que concibe al mundo como máquina; pensamiento que se refuerza con algunos descubrimientos de la física, la astronomía y, las matemáticas. Se destacan entonces pensadores como Copérnico, Bacon, Newton, Galileo, Descartes, en lo que se ha denominado la “Revolución científica”.

Con el perfeccionamiento del microscopio, el mecanicismo de la mitad del siglo XIX posibilita una serie de avances en la biología que conducen a la formulación de la teoría celular, considerada el principio de la embriología moderna, gracias al descubrimiento de las leyes de la herencia, en 1865, por el monje agustino austriaco Gregor Johan Mendel, abad del monasterio de Brünn (Chequia). La herencia genética facilita la generación de explicaciones físico-químicas para la vida. Pero las leyes de la física y la química aplicadas a los organismos resultan insuficientes: el interés por los organismos es desplazado por el estudio de las células; las funciones biológicas se ven ahora como resultado de las interacciones entre los componentes básicos celulares y no como un todo. Como lo afirmara posteriormente la teoría de sistemas, el todo es más que la suma de las partes.

Vitalismo

La postura conocida en biología como vitalismo se inició formalmente en la ciudad alemana de Halle, a fines del siglo XVII y principios del XVIII con el nombre de animismo. Su padre fue Georg Ernst Stahl, un médico nacido en 1659. El animismo de Stahl surgió como una alternativa a las teorías en boga de su época: la iatromecánica y la iatroquímica⁴, que eran incapaces de explicar esas dos maravillosas propiedades del cuerpo humano: su conservación y su autorregulación. En lugar de admitir que había muchas cosas en la naturaleza que no podían explicarse con los conocimientos de su época (lo que hoy es igualmente cierto), Stahl optó por la solución más socorrida en toda la historia: se inventó una explicación ad hoc. Naturalmente, Stahl no inventó el “ánima”, sino que la utilizó para explicar todo lo que la medicina y la biología de su tiempo no podían explicar. El vitalismo asume que un organismo, como un todo integrado que es, no puede ser entendido desde la comprensión de las partes, dado que el todo es más que la suma de ellas.⁵ Esta corriente se opone a la reducción de la biología a la física y la química; sin embargo, para estos pensadores existen algunas entidades no físicas, algunas fuerzas o campos que deben sumarse a las leyes de la física y la química para la comprensión de la vida.

Microbiología

Con su estudio sobre los organismos vivos microscópicos, el papel de las bacterias en los procesos químicos y de las enfermedades causadas por gérmenes, Pasteur es el investigador que más aporta al desarrollo de la microbiología. El movimiento organicista se interesa por la replicación exponencial de las células, el análisis del desarrollo y la diferenciación celular y, se opone a la reducción de la biología a las leyes de la física y la química, porque considera que estas ciencias resultan insuficientes para la comprensión de la vida, ya que el ingrediente que la permite es la “organización” o las “relaciones organizadoras”. Un organismo como un todo integrado no puede ser entendido por la comprensión de sus partes, puesto que el todo es más que la suma de las partes. El concepto de organización se ha refinado hasta el de autoorganización. A pesar de ello, la división cartesiana mente-cuerpo sigue presente.

Biología Organicista

Sin alejarse de la división cartesiana mente-cuerpo, el embriólogo alemán Hans Driesch considera que se pueden generar entes completos desde algunas de sus partes (autorregulación) y postula que hay una entelequia que, a diferencia de la aristotélica, se entiende como autorrealización que unifica mente y materia, o factor causal que es una entidad separada que actúa sobre el sistema físico sin ser parte del mismo (Capra, 1999). Este concepto, posteriormente trabajado por Ruper Shledraker, es explicado como

la existencia de campos no físicos o morfogenéticos (generadores de forma) como agentes causales de desarrollo y mantenimiento de la forma biológica.

En oposición al mecanicismo y al vitalismo, en lo que se ha denominado la biología organicista, a principios del siglo pasado algunos pensadores elaboran y redefinen a Aristóteles, Goethe, Kant y Cuvier. Entre ellos se encuentra Harrison, quien explora el concepto de organización que en fisiología había ido reemplazando al mecanicista de función. Identifica la configuración y la relación como aspectos de la organización y, los unifica en el concepto de patrón o pauta. Lawrence Henderson considera que los organismos pueden ser descritos completamente en términos de sus elementos químicos y a ello deben sumarse sus relaciones orgánicas. Henderson influyó con su temprano uso del término sistema para denominar organismos vivos y sistemas sociales (Lilienfeld, 1978). Recordemos que el término sistema de deriva del griego *synístánai*: reunir, juntar, colocar juntos.

Por su parte, Needham sostiene que la publicación de los principios biológicos de Woodger (1936) marcó el fin del debate entre mecanicistas y vitalistas. Needham pasa de mecanicista a organicista y formula la idea de que el concepto de organismo nos conduce a la búsqueda de relaciones organizadoras a todos los niveles. Woodger, otro de los biólogos organicistas, plantea que una de las características claves de los organismos vivos es la jerarquía y que una de las propiedades más sobresalientes de toda manifestación de vida es la tendencia a construir estructuras multinivel de sistemas de estructuras dentro de sistemas. Cada una de estas forma un todo con respecto a sus partes, siendo al mismo tiempo parte de un todo superior. Existen entonces, sistemas vivos anidados dentro de sistemas vivos y estos se manifiestan con diferentes niveles de complejidad (Capra, 1999).

Ecología

Del griego *oikos*: casa, la ecología es el estudio del hogar Tierra.⁶ Este término es acuñado en 1886 por Haeckel, quien la definió como la ciencia de las relaciones entre el organismo y el mundo exterior que lo rodea. En 1909, el Biólogo Jakob von Uexküll utiliza por primera vez la palabra entorno y, Charles Elton introduce los conceptos de cadena y ciclos, contemplando las relaciones nutricionales como el principio organizador. Frederic Clemens veía las comunidades de plantas como superorganismos. El botánico A. G. Tansley refutó el término y para describir a las comunidades de animales y plantas acuñó el de ecosistema. Hoy, el ecosistema se define como una comunidad de organismos y su entorno físico interactuando como una unidad ecológica (Capra, 1999).

Capra, en el mismo texto, afirma que a medida que el término red fue adquiriendo mayor relevancia en la ecología, los pensadores sistémicos empezaron a aplicar los modelos de redes a todos los niveles sistémicos. Se pudo contemplar así a los organismos como redes de células, órganos y sistemas de órganos y se entendió a los ecosistemas como redes de organismos individuales.⁷ De esta aplicación se desprende el concepto de que la trama de la vida, que está constituida por redes dentro de redes; en cada escala y bajo un escrutinio más cercano los nodos de una red se revelan como redes más pequeñas. En la naturaleza no hay un arriba ni un abajo ni se dan jerarquías. Solo hay redes dentro de redes. Puede concluirse entonces, que comprender los ecosistemas es comprender las redes, por tanto, es comprender la vida.

Percibimos la realidad como red de relaciones, nuestras descripciones, también forman una red interconectada de conceptos y modelos en la que no existen fundamentos. En el cambio desde la verdad a las descripciones aproximadas la metáfora del conocimiento como una edificación está siendo reemplazada por la de red. En el mecanicismo existen leyes fundamentales, principios fundamentales, bloques básicos de edificación. Cuando ninguna parte es más fundamental que otra, se comprende que la física ya no puede seguir asumiéndose como el nivel más fundamental de la ciencia. De esto se desprende que los fenómenos descritos por la física no son más fundamentales que los descritos, por ejemplo, por la biología o la psicología.

La comprensión del proceso de conocimiento tiene que ser incluida explícitamente en la descripción de los fenómenos naturales. En el cambio de una ciencia objetiva a una ciencia epistémica, la epistemología inevitablemente llega a ser parte de la teoría. En el mecanicismo se cree que las descripciones científicas son objetivas. Recordemos que para Heisenberg, lo que nosotros(as) observamos no es la naturaleza

misma, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación. El método de interrogación es la epistemología.

Los desarrollos de la química y la física.

El padre de la química moderna, Antoine Lavoisier, demostró que la respiración era una forma específica de oxidación, confirmando así la importancia de los procesos químicos en el funcionamiento de los órganos vivos. A partir de esta idea, algunos pensadores abandonan los simplistas modelos mecánicos, pero a pesar de ello sobrevive como dogma la esencia cartesiana reduciendo las leyes a las de la química y la física. En su formulación tradicional, las leyes de la física y de la química, antes de las propuestas de Newton, describen un mundo idealizado, un mundo estable y, no el mundo inestable, evolutivo, en el que vivimos.

Física cuántica

Para la física cuántica, en el nivel subatómico, las partículas carecen de significado como entidades aisladas y sólo pueden ser entendidas como interconexiones entre varios procesos de observación y medición: una compleja trama de relaciones. Heisemberg, Premio Nóbel de Física, 1932, desarrolla el principio de incertidumbre. Este principio establece que existen situaciones en el mundo subatómico en las que no es posible conocer al mismo tiempo los valores de dos magnitudes diferentes de una partícula elemental, ya que el hecho de medir la primera interfiere con nuestra capacidad de medir la segunda. Considera que una partícula es, en esencia, un conjunto de relaciones que se extienden hacia otras cosas; las relaciones se extienden en términos de probabilidades y quedan determinadas por la dinámica del sistema: es el todo el que determina el comportamiento de las partes (Heisemberg, 1930).

2.1.2.2 Teoría general de sistemas

Entre los años 40 y los 60 se desarrollaron una gran diversidad de aproximaciones que tenían un número de características en común en las diferentes ciencias y, que permitieron el desarrollo de una teoría general de sistemas.⁸ Una de las primeras personas que identificó la nueva “ciencia” fue Norbert Weiner en su Cibernética. Él estudiaba los sistemas y en especial los sistemas recursivos aplicando la noción central del feedback (Weiner, 1948).

En los años siguientes se desplegaron muchos otros sistemas teóricos, que incluían: la teoría clásica de sistemas; teoría informática y simulación (incluido el trabajo pionero de Turing); teoría de compartimentos; teoría de conjuntos; teoría de gráficas; teoría de redes; teoría de jerarquías; teoría de información (Shannon y Weaver); teoría matemática de juegos (Von Neumann y Morgenstern). La Society for General Systems Research, que reunió a los teóricos trabajaban las diversas teorías y a sus propuestas se organizó en 1954. Bertalanffy identificó muchas de estas y bajo el “paraguas” de una “teoría general de sistemas” comenzó con la ayuda de otros investigadores, tales como David Rapaport, a organizar un modelo comprensivo (Bertalanffy, 1973).

Los fines principales para organizar la teoría general de sistemas en un solo cuerpo teórico, según Bertalanffy, son:

- Pasar de una tendencia general hacia una integración en ciencias naturales y sociales.
- Asumir tal integración parece centrarse en una teoría general de sistemas.
- Entender esta teoría como un medio que puede ser importante para apuntar hacia la teoría exacta en los campos no físicos de la ciencia.
- Desarrollar principios unificadores que vayan “verticalmente” por el universo de las ciencias individuales; esta teoría nos acerca más a la meta de la unidad de la ciencia.

Estos desarrollos pueden conducir a una muy necesitada integración en la educación científica.

La teoría general de los sistemas se enfocó más hacia la biología, los problemas de sobrevivencia global, la nueva filosofía y la ecología. Fue seguida por Laszlo con Introducción a la Filosofía de los Sistemas;

Jay Forrester con Systems Dynamics y otros. La cibernética electrónica, liderada por N. Wiener, se orientó más hacia la construcción de equipos electrónicos con capacidad cada vez mayor de autorregulación (computadores, robots) (Wiener, 1968).

Las ideas propuestas por los biólogos organicistas contribuyeron a una nueva manera de pensar a la que se denomina pensamiento sistémico. Este pensamiento plantea la realidad en términos de conectividad, relaciones y contexto. Las propiedades esenciales de un organismo o sistema viviente son propiedades del todo que ninguna de las partes posee por sí misma. Emerge, entonces, la importancia de las interacciones y relaciones entre las partes. Las propiedades del sistema son destruidas cuando éste es diseccionado física o teóricamente; en todo sistema podemos discernir partes individuales que no están aisladas, razón por la que la naturaleza del conjunto es diferente a la suma de las partes.

El gran shock para la ciencia es constatar que los sistemas no pueden ser comprendidos por medio de análisis, ya que las propiedades de las partes no son propiedades intrínsecas, sino que tan sólo pueden ser entendidas en el contexto de un conjunto mayor; la relación entre las partes y el todo ha quedado invertida, no se concentra en los componentes básicos, sino en los principios esenciales de la organización. Puede entonces, afirmarse que este pensamiento es contextual, que todo sistema encuadra en un contexto superior. La constatación de que los sistemas no pueden ser comprendidos por medio de análisis fue más contradictoria para la física que para la biología.

El concepto de sistema, según De Gregori, quien está interesado en los procesos sociales, puede ser tomado de la filosofía, de la astronomía o de cualquier campo científico. Pero sólo después de la aceptación de la teoría de la evolución en la biología y de la teoría de la relatividad en físico-química, el concepto de sistema fue reelaborado por quienes formularon la teoría general de los sistemas y de la cibernética electrónica, como una categoría básica en el campo científico y de acción (De Gregori, 1992).

Sistema es una aglutinación ordenada de elementos de cualquier tamaño, en estado inestable o mutable, pero que mantiene su nivel de organización en tanto se puede adaptar al medio interno o externo por la autorregulación. A partir de esa definición (Capra, 1975), (Charon, 1980),⁹ todo el esfuerzo moderno se ha dedicado a investigar y perfeccionar el concepto de sistema en los siguientes tres aspectos:

1. Características de composición, propulsión y mutación de los sistemas.
2. El mecanismo de autorregulación en los sistemas naturales y en los sistemas creados en los procesos culturales de los seres humanos.
3. Reformulación y reintegración de los diversos campos del conocimiento y de la organización social tomando el concepto de sistema como hilo ordenador y unificador.

En realidad, un sistema se identifica como la colección de todos sus estados concebibles. Un sistema dinámico es uno que cambia con el tiempo. Lo que cambia en realidad es el estado del sistema. A este respecto, el sistema capitalista es dinámico (según Marx), mientras que una piedra es un sistema no dinámico porque no interactúa con otros, sino que se producen cambios en este sistema a partir de los efectos que otros producen en él o ella sobre otros. Un sistema dinámico, en el sentido matemático, viene descrito por su espacio de estados junto con una regla, llamada la dinámica del sistema, que permite determinar el estado que corresponde a un tiempo futuro, dado, partiendo del estado del sistema en el tiempo presente.

Desde las más antiguas civilizaciones hasta la relatividad general, el sistema dinámico más importante ha sido el cosmos y, el problema crucial, el de encontrar su dinámica.

En cuanto a su naturaleza, los sistemas pueden ser cerrados o abiertos (ver gráfico 3): los sistemas cerrados son los que no presentan intercambio con el medio que los rodea, pues

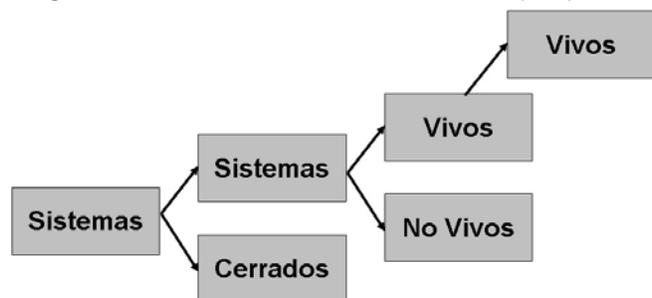


Gráfico 3. Tipos de sistemas

son herméticos a cualquier influencia ambiental. Estos sistemas cerrados tienden al agotamiento interno, a la entropía, pues no reciben inputs del exterior,

Los sistemas abiertos son los que presentan relaciones de intercambio con el ambiente, a través de entradas y salidas. “Son los que, recibiendo energías o inputs del exterior son capaces de renovarse; entonces se dice que tienen entropía negativa.” (Garvía, 1998).

En los sistemas cerrados nada entra ni sale de ellos. Todo ocurre dentro del sistema y nada se comunica con su exterior. En cambio los sistemas abiertos requieren de su entorno para existir. Los sistemas biológicos y los sistemas sociales son sistemas abiertos y, a ello se debe que la teoría de sistemas haya tenido tanta aceptación en el campo de las ciencias sociales en décadas recientes.

Bertalanffy (1968), entre otras muchas cosas, dice lo siguiente de los sistemas abiertos y cerrados:

“La física convencional trata únicamente con los sistemas cerrados... Sin embargo, encontraremos sistemas que por su propia naturaleza y definición no son sistemas cerrados. Todo organismo viviente es, en esencia, un sistema abierto... Evidentemente, las formulaciones convencionales de la física son, en principio, inaplicables al organismo vivo como tal sistema abierto y estado de homeostasis y, podemos muy bien sospechar que muchas de las características de los sistemas vivos que parecen paradójicos según las leyes de la física son una consecuencia de ese hecho.”

Si retomamos algunos de los desarrollos teóricos esbozados hasta el momento, entonces podremos vislumbrar un cambio en el pensamiento que se puede resumir en las posibilidades generadas al dar importancia al contexto, las relaciones y la conectividad.

En consecuencia, podemos resumir que todo sistema se caracteriza por determinados parámetros. Los parámetros de los sistemas son: entrada, procesamiento, salida, retroacción y ambiente. Un sistema denota un todo integrado, organizado y organizador y, que está conformado por diversos constituyentes, cuyas propiedades están determinadas por su interacción y no pueden ser reducidas a las propiedades particulares o sumadas de las partes que lo conforman. Se comprende igualmente, que los constituyentes de un sistema pueden ser los fenómenos y los seres que distinguimos; de donde se desprende que ningún sistema existe aisladamente, sino en relación con otros sistemas. Estos están interconectados y sus relaciones determinan interinfluencias e interdependencias entre los sistemas, razón por la que deben ser entendidos como un sistema, es decir, como una red de redes conformadas por otras redes de relaciones, y, en consecuencia, su funcionamiento está determinado por ellas.

Si se parte del hecho de que la sociedad está formada por seres vivos, entonces ésta debe entenderse como un sistema vivo. Los sistemas vivos para ser comprendidos deben ser interpretados desde sus propiedades, algunas de las cuales ya hemos expuesto y otras que se exponen a continuación.

Propiedades de los sistemas vivos (Echeverría, 1993; Johansen, 1998; O'Connor, Joseph y Mc Dermott, 1998).

Estructura disipada: un sistema abierto mantiene un continuo intercambio de energía y materia con otros sistemas que conforman su medio ambiente. La estructura disipada opera lejos del equilibrio termodinámico.

Acoplamiento estructural: es la habilidad para formar nuevas estructuras, nuevas pautas de conducta que le permiten al sistema adaptarse al medio; la pauta o patrón de organización es independiente de los parámetros físicos o químicos.

Todo cambio está asociado a aprendizaje: acoplamiento y desarrollo son expresiones del acoplamiento estructural. Es decir, que todo sistema en el acoplamiento con otro sistema tiene que crear las condiciones para la interrelación; estas condiciones inducen aprendizajes que el sistema conserva como principio para sus posteriores acoplamientos y transformaciones.

Principio hologramático: un sistema está compuesto por partes constituyentes. Es sinérgico, por tanto, sus partes también lo son. Se puede hablar, entonces, de macrosistemas, sistemas y subsistemas. Lo importante de la recursividad es que cada uno de sus constituyentes, sin importar su tamaño, tiene

propiedades que lo convierten a su vez en una totalidad y puede ser comprendido como un sistema independiente.

Complejidad dinámica: es aquella en la que los constituyentes de un sistema se relacionan unos con otros de muchas formas distintas. No es necesariamente cierto que cuanto menor sea el número de componentes más fácil sería manejarlos y comprenderlos, todo dependerá de su complejidad dinámica; al añadir un componente nuevo a un sistema surgen nuevas conexiones entre éste y las partes existentes. Estas relaciones añaden complejidad al sistema. Al agregar una parte a un sistema el número de conexiones se incrementa exponencialmente. Se hace necesario diferenciar las complejidades: una complejidad simple es la que existe, por ejemplo, en un rompecabezas; está compuesta por muchas partes, estas se relacionan, pero suele haber formas de simplificar, agrupar o organizar este tipo de detalle de tal manera que tan sólo exista un único lugar para cada pieza, por tanto, sus conexiones son limitadas. En la complejidad dinámica, cada parte, por pequeña que sea, puede influir en el conjunto del sistema, en consecuencia todas las partes son dependientes entre sí y mantienen una interacción recíproca. En cuanto más cambien de estado los componentes de un sistema y formen alianzas o conexiones, mayor será la complejidad de éste.

Resistencia al cambio: los sistemas se resisten a cambiar porque para que el cambio se produzca deben cambiar sus relaciones. Todo sistema actúa como una red elástica; si se produce una tensión hacia un componente del sistema, éste adquiere una nueva posición (un cambio en su estructura) que se mantendrá tan sólo mientras se ejerza la presión. La resistencia al cambio de un sistema resulta inevitable.

Circularidad: tradicionalmente se concibe que los elementos que componen un sistema están relativamente desconectados y con causalidades que precedían linealmente a los efectos. La circularidad hace referencia a que todos los componentes de un sistema están conectados directa o indirectamente, de modo que al cambiar una parte el efecto del cambio se propaga a los demás componentes; estos a su vez experimentan un cambio y dichos cambios terminan afectando a la parte original, produciendo nuevos cambios, forjando a su vez cambios que generan cambios y así sucesiva e infinitamente mientras estos se produzcan. En resumen, el efecto producido por una parte afecta a todas las partes y a cada una de ellas de una manera particular. A cada una de esas múltiples respuestas que surgen con posterioridad a cada acción (causa-efecto-causa; texto-emoción-texto) se le denomina "bucle de retroalimentación". Todo bucle genera a su vez cambios en los momentos posteriores del sistema al convertirse en estímulos que movilizan la energía del mismo, o para equilibrar el sistema por un cambio o para seguir en la dirección del cambio.

Retroacción: todos los componentes de un sistema están interrelacionados, mantienen interinfluencias y dependen mutuamente, de donde se desprende que al verse afectada una de sus partes el efecto se propaga a todas las demás que componen el sistema e incluso a los sistemas con los que este se relaciona, en un grado de afectación que puede ser igual, inferior o superior. Este efecto, además, puede devolverse generando un bucle de retroalimentación que afectará, en consecuencia, el desempeño operacional del sistema. El pensamiento sistémico concibe a la sociedad, a la cultura y a los seres humanos como sistemas interrelacionados, interafectados e interdependientes. Como fruto de dicha interacción se produce una emergencia.

Interrelación: conexión o enlace entre dos o más elementos de un sistema. En esta conexión no sólo se enlazan los elementos, sino además todas sus propiedades.

Interafectación: afectar significa hacer impresión en alguien o algo, causando en él o en ello alguna sensación. Hay interafectación cuando dos o más elementos que se relacionan en un mismo sistema tienen una afectación mutua.

Interdependencia: dependencia es la subordinación que tiene un elemento, hecho o persona a un poder externo cuya energía es necesaria para la dinámica interna o relacional del mismo. Hay interdependencia cuando dos o más elementos que se relacionan en un mismo sistema requieren mutuamente de sus energías.

Emergencia: son las propiedades esenciales de un organismo, sistema viviente o red social, dichas propiedades lo son del todo ya que ninguna de las partes, como tales, las posee. La emergencia puede explicarse como una propiedad de todo sistema, dado que éste funciona como un todo integrado e integrador y tiene propiedades distintas a las de las partes que lo componen. Estas propiedades del todo se denominan emergentes. No se pueden explicar las propiedades emergentes de un sistema descomponiéndolo y analizando cada una de sus partes, ya que las emergencias tan sólo aparecen cuando el sistema actúa como unidad plena. Estas propiedades son destruidas cuando el sistema es diseccionado física y teóricamente. Siempre que hay interrelación hay afectación y dependencia; siempre que hay interafectación es porque hay relación y dependencia; siempre que hay interdependencia es debido a que hay relación y afectación. Esta condición hace que haya un permanente entrecruzamiento de todos los elementos de un sistema o de los diferentes sistemas que se relacionan entre sí; a dicha forma de vinculación se le denomina red.

Rédico: la malla que está conformada por las redes de relaciones de un sistema, hace parte de mallas o redes más grandes que a su vez están compuestas por otras redes aun más pequeñas; esto posibilita, por consiguiente, estructuras complejas, multiniveladas e interconectadas que, por tanto, se afectan mutuamente y que no pueden ser entendidas como piramidales y jerarquizadas. Los seres (sistemas) y sus relaciones (conexiones sistémicas) son redes dentro de redes. Los sistemas que conforman las redes son redes de sistemas interdependientes. Percibimos la realidad como red de relaciones, nuestras descripciones también forman una red interconectada de conceptos y modelos en la que no existen fundamentos. En el cambio desde la verdad a las descripciones aproximadas la metáfora del conocimiento como una edificación está siendo reemplazada por la de red co-construida y permanentemente cambiante.

Nodo: es un punto en el sistema en el que se entrecruzan las energías; por ejemplo, si hablamos de un equipo de trabajo conectado en red, el nodo sería la persona por la cual atraviesan todas las comunicaciones; si hablamos de una red de organizaciones, el nodo sería la organización que posibilita la relación interinstitucional. Los(as) estudiantes en un curso son una red y, un grupo de ellos(as) consolidado como equipo de trabajo, o cada uno de ellos son el nodo del que emerge el conocimiento en la relación con otros nodos, siendo de manera similar el/la maestro(a) otro nodo del sistema. En todo sistema podemos discernir partes individuales (estudiantes o maestro), que no están aisladas ya que todas están relacionadas, por tanto, afectadas y crean dependencias. La naturaleza del conjunto es diferente a la suma de las partes. La naturaleza de un sistema está determinada por sus propiedades emergentes.

Procesal: entiende la estructura del sistema como la manifestación de sus procesos subyacentes, en los que la malla de relaciones entre sus elementos es dinámica y deja de lado la posibilidad de estudiar las estructuras como una composición rígida, estática e invariable en sus fuerzas y mecanismos de acción. Este principio radica en que su orden no es impuesto por el medio, sino que es establecido por el sistema mismo. Los sistemas vivos exhiben un cierto grado de autonomía, lo que no significa que estén aislados del medio; interactúan con el medio constantemente, pero esta interacción no determina su organización. La naturaleza no es jerárquica, en ella tan sólo hay redes dentro de redes. Al cambiar de las partes al todo, las relaciones entre las partes y el todo son revertidas. Un objeto o un fenómeno al interior de un sistema deben ser asumidos como la resultante de un proceso del propio sistema y, cada proceso a su vez está conformado en su interior por múltiples procesos. Los procesos son acciones progresivas en el tiempo, en el espacio y en los personajes (cuando estos últimos están presentes). Los procesos de un sistema están determinados por su pauta, su estructura y su actividad.

Autopoiesis: es la pauta de organización de los sistemas vivos. Es la capacidad de los seres vivos de autoreproducirse y autogenerarse constantemente, en un proceso en el que en esencia, se es el mismo pero permanentemente distinto. Algunos sistemas (¿o todos?), a pesar de ser el producto de los individuos que lo han generado consciente o inconscientemente, tienden a cobrar ciertos niveles de autonomía propia, independiente de quienes lo crearon y de las personas que los hacen realidad.

Contextual: para la comprensión del sistema se debe pasar de entender sus elementos de manera simplificada, aislados y desligados unos de otros, para percibirlos, en especial a los sistemas vivos, como

productos, productores y transformadores de los contextos en los que están inmersos. Los sistemas no pueden ser comprendidos por un método que aisle, desligue, simplifique, unicalice, por cuanto existen en una compleja trama de interrelaciones que los determinan. En el caso de los sistemas vivos estos lo son gracias a las relaciones con el medio, lo que se denominado acoplamiento estructural con el medio. En consecuencia, al intentar comprender al ser humano, éste debe ser entendido en su contexto y quien desea comprenderlo debe reconocer que igualmente está influenciado por su propio contexto y por aquello que está en capacidad de observar o distinguir.

Relacional: el mundo es relacional. Los sistemas tienen una identidad en virtud del tipo de relaciones que establecen y en las cuales están inmersos y, de las propias e inherentes particularidades que nos permiten distinguirlos de los demás sistemas y que los determinan como tal. La realidad y el conocimiento se conciben como sistema de relaciones.

Integralidad: recordemos que en el análisis mecanicista la dinámica del todo puede ser entendida por las propiedades de las partes. Los sistemas no están confinados a organismos individuales y sus partes. Las propiedades de las partes sólo pueden ser entendidas desde las dinámicas del todo y la naturaleza del todo es siempre diferente a la simple suma de la naturaleza de cada una de sus partes. En el sistema sus propiedades no pueden ser reducidas a las de sus partes, de donde se concluye que para explicar un sistema debe ser comprendida la dinámica de las partes, de las relaciones y de las propiedades que emergen de estas y, que al explicar las partes estas deben comprenderse en su relación con el todo ya que las propiedades del sistema se destruyen cuando un sistema es dividido ya sea física o teóricamente. A lo que se agrega la idea de que una parte a su vez puede ser analizada como un todo y, por tanto, con las mismas características con que éste se interpreta y, así sucesivamente en una recurrencia permanente e ilimitada.

Recreacionista: hasta el desarrollo del pensamiento sistémico, la ciencia se había entendido como descubrimientos que expresan una verdad considerada única. Al demandarse un cambio en la participación del sistema observador, cambia igualmente la manera como se concibe la interpretación, dado que cada observador, a cada momento, expresa un conjunto de enunciados que parten de lo que él, en ese momento, está observando y no como la formulación de una verdad única, absoluta y permanente. De este modo la observación de un sistema es una permanente recreación de lo observado, pues el conjunto de proposiciones que fungen de las descripciones aproximadas que hace cada observador sobre lo observado están influenciadas por su particular experiencia del momento de la observación y las experiencias que previamente ha vivenciado; a ello se suma que ningún observador está en la posibilidad de contemplar todas las relaciones e interacciones y que además tiende a observar aquellas que él determina como pertinentes e importantes, influenciado por las vivencias particulares por él ha experimentado.

Estabilidad dinámica (homeostasis): término que describe la tendencia de los sistemas a mantener ciertos factores críticos dentro de un rango de variación estrechamente limitado; por tanto, es la propiedad de los sistemas vivos de fluctuar entre dos o más estados para mantener una coherencia tanto con el medio como con su misma estructura interna. No se logra mediante la rigidez, sino mediante una dinámica de interconexionalidad no lineal de los elementos que conforman el sistema. Las fluctuaciones o transformaciones energéticas que se presentan a partir de las relaciones entre los diversos componentes al interior de un sistema juegan un rol esencial en su dinámica. Las fluctuaciones son interdependientes. Entre más dinámica es la organización del sistema, más grande es su flexibilidad y su capacidad de adaptarse a condiciones ambientales cambiantes. La malla entera de relaciones es intrínsecamente dinámica. La estabilidad dinámica del sistema hace referencia a la homeostasis o al conjunto de fenómenos de autorregulación, conducentes al mantenimiento de una relativa constancia en la composición y las propiedades del medio interno del sistema. Homeostasis no debe confundirse con equilibrio.

2.1.2.2.1 Criterios para pensar sistémicamente

Un sistema: es un conjunto o aglutinación de elementos de cualquier tamaño o de personas que relacionadas entre sí contribuyen a obtener determinado objeto o meta. Todo sistema permanece en un

estado inestable o mutable -permanentemente cambiante-; pero a pesar de dicho dinamismo mantiene su nivel de organización en tanto se puede adaptar al medio interno o externo por la autorregulación. Los sistemas se transforman al cambiar sus estados internos o las condiciones en las que se relacionan con otros sistemas.

En la propuesta sistémica de pensamiento cada persona es en sí misma un sistema en relación con otros sistemas (personas, grupos, territorios) con los que conforman un macrosistema o red que se hace fuerte en la medida en que sus relaciones son más estables. Dicha estabilidad es dinámica, es decir, no es rígida, sino que se hace móvil debido a la dinámica de interconexionalidad no lineal de los elementos que conforman el sistema. Las fluctuaciones o transformaciones energéticas que se presentan a partir de las relaciones entre los diversos componentes al interior de un sistema juegan un rol esencial en su dinámica. Las fluctuaciones son interdependientes.

La teoría de sistemas se puede aplicar a diversos campos del conocimiento, se ha pasado al pensamiento sistémico como un tipo de paradigma epistemológico con el que se puede proponer soluciones a la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y los grupos y sociedades que conforman, asumiendo que para ello se hace necesario considerar diversos elementos relacionales que conforman la estructura de lo que se define como sistema, así como también de todo aquello que conforma el entorno del sistema (citado en la World Wide Web, "Pensamiento sistémico, 2002").

La concepción del mundo como un sistema que hace parte de sistemas más amplios y que a su vez está conformado por subsistemas, ha surgido como una clara y definida tendencia dentro de las ciencias sociales y se basa en seis criterios:

Cambiar de la parte al todo: el pensamiento sistémico pasa de estudiar las partes por separado a estudiar el todo en su conjunto, asumiendo que las propiedades de las partes sólo pueden ser entendidas desde la dinámica del todo, es decir, la parte es una pauta en una malla de relaciones que mantienen unido al sistema como todo. En este sentido, la dinámica del todo no se puede comprender a partir de la dinámica de las partes, sino que las propiedades de las partes (sean individuos, comunidades, etc.) sólo pueden comprenderse a partir de la dinámica del todo. En sistemas no existen las partes aisladas, lo que se considera como parte es configuración individual de una red de relaciones.

Pasar de la estructura al proceso: el pensamiento sistémico pasa de estudiar las estructuras a estudiar los procesos: la estructura se asume como la manifestación de un proceso subyacente y se entiende a éste como la malla entera de relaciones que es intrínsecamente dinámica. Cada estructura es la manifestación de un "proceso" que podría definirse como una acción progresiva que a veces puede durar mucho tiempo y está formada por muchas "pequeñas acciones". Son los procesos los que producen resultados. Mudar del análisis al contexto: el pensamiento sistémico considera que los sistemas vivos no pueden ser entendidos por el método del análisis parcial, son demasiado complejos como para poder ser comprendidos en su totalidad. Al mismo tiempo considera que no se puede entender o analizar una cosa aislándola de su contexto y, éste incluye una gran red de relaciones. En este sentido conocer los contextos social, económico y personal acerca a la realidad global.

Volcarse de los objetos a las relaciones: en el pensamiento sistémico la realidad y el conocimiento se conciben como una red de relaciones. En el pensamiento sistémico las relaciones son lo primero, el mundo es un mundo de relaciones.

Cambiar de la jerarquía a las redes: el pensamiento sistémico asume las relaciones como redes dentro de redes. Los sistemas tienen tendencia a formar estructuras multiniveles de sistemas dentro de sistemas.

Transformar la concepción de la ciencia: la ciencia pasa de ser la formulación de una verdad absoluta a entender que sus conceptos son una proposición de descripciones aproximadas o construcciones de explicaciones de las experiencias, por cuanto es imposible comprender el todo en el que está inscrito el sistema estudiado por una parte y, por otra, porque el conocimiento se refiere a la praxis del observador.

2.1.2.2 Composición de un sistema

De acuerdo con la teoría de la relatividad, todos los sistemas son parte de una misma realidad que se presenta en niveles o estados diferentes de ser, pero todos intercambiables entre sí, bajo ciertas condiciones. Esa realidad es energía. Dicho de otra manera más simple, la energía se condensa o transmuta en materia, ésta en conciencia o pensamiento y viceversa. Ese descubrimiento reciente de la física occidental, con aplicaciones prácticas, fue una noción siempre presente en la sabiduría de las religiones místicas, desde hace por lo menos 3.000 años.

Con las teorías de la evolución y de la relatividad se generó un movimiento en el mundo del conocimiento y de la práctica social. Las investigaciones, naturalmente, se concentran en la naturaleza y leyes de la energía (Lederman, 1981). Estamos en la frontera entre la energía “pura” y la energía “materializada”, por un lado y, por otro, la energía-pensamiento o conciencia.

En la teoría del pensamiento o de la percepción de la realidad, se consideró, durante mucho tiempo que esta era única, al explicar la causa de un hecho. Al transitar en el análisis por un camino que pasó de lo único a lo múltiple, de lo simple a lo compuesto, de lo absoluto a lo relativo, del dogmatismo al pluralismo, se franqueó el pensamiento monádico, monolético o de unipensar, propio del positivismo científico, es decir, teniendo en consideración una sola verdad, una sola solución, un solo orden; contemplando una sola variable dependiente y una sola independiente.

A mediados del siglo XIX se introdujo y creció el uso del pensamiento diádico, dialéctico o de duplipensar (legitimador del lado discordante), cuya lógica se desenvuelve a partir de pares de conceptos o hechos, envolviendo mayor o menor grado de contradicción, pero ambos necesarios e insuprimibles.

2.1.2.3 Principio triádico

Posteriormente se contempla la posibilidad de entender la realidad desde una lógica de tres lados, tres tendencias, tres cargas de energía, tres relativizaciones del movimiento de la energía en una unidad.

El principio triádico es una forma de comprender sistémicamente las relaciones al interior de un sistema. Para explicarlo citaremos casi textualmente a Waldemar De Gregori. Según De Gregori (1992) se parte de conceptos de la física cuántica con sus “triplets” que son sistemas de energía y que se encuentran en todos los niveles de complejidad del universo. Los triplets son el molde, modelo o matriz de cualquier nivel energético. Cuando el concepto se aplica a los procesos humanos, el análisis de funcionamiento de los “triplets” conduce a la generación de una propuesta de desarrollo del encéfalo, contemplando tres procesos; a esto se le ha llamado “proceso triádico”. La naturaleza tripartita de la energía, se nota a partir de la teoría de los quarks lpton y se hace presente o coextensiva a todos los niveles de organización de los sistemas, aunque con nombres diferentes.

De ahí el nombre unitriádico (trino, triuno, orden ternario, trialista, triada), es decir, tres lados o aspectos de una realidad empacados bajo una misma piel (en el caso de nuestro pensamiento, tres tipos de procesos mentales que interactúan en cada persona). Esta triadicidad, en cuanto a carga, se la denomina: positiva, negativa y neutra; en cuanto al sentido: derecha, izquierda y centro; en cuanto a la dirección: neguentropía, entropía y homeostasis (conceptos que veremos más adelante); en cuanto a la posición relativa o jerárquica: núcleo, capas concéntricas, periferia, o (para los quarks) up, down, strange, a los cuales fueron acrecentados top, bottom, charm.

De modo habitual, la humanidad siempre estuvo fascinada por la díada que ostenta el aspecto más violento y dramático del juego triádico (protagonista versus antagonista; Dios versus diablo; gobernantes versus revolucionarios, etc.) mientras estuvo somnolienta y bostezante en relación a la triada.

El principio unitriádico y su interacción contemplada como fuerza, movimiento, tensión, ebullición, corriente en cascada, péndulo, desnivel, circulación, composición o choque, emerge en todos los sistemas, en todas las situaciones. No es un generador haciendo fuerza para mover máquinas o cargas inertes: todos son generadores en distintos tamaños y movimientos, acoplándose, oponiéndose,

absorbiendo, siendo absorbidos, multiplicándose, reproduciéndose, transformándose, subdividiéndose, perfeccionándose.

La interacción unitriádica, al interior de un sistema, se llama tensión vital, fuerza implosiva o presión interna, hipo/hipertonía, valencia, afinidad, indiferencia o rechazo. Cuando dos sistemas se enfrentan, uno asume un lado de la triadicidad, forzando al otro a escoger entre los dos restantes. Por ejemplo, si dos organizaciones buscan trabajar con una misma población y una de ellas propone un modelo de intervención, la otra tendrá que decidir si se alía (volviéndose disponible), si se opone (volviéndose anti-oficial) o si definitivamente toma su propio rumbo alejándose de la otra organización (declarándose a sí misma oficial de la propuesta).

La tensión en la interacción con otro sistema, en términos de ciencias sociales, se llama: contradicción, divergencia, agresividad, conflicto, violencia, lucha por el poder, guerra, cuando se da entre los dos extremos de la triadicidad. Cuando se presenta en una de ellas y el lado intermedio, dependiendo del momento, de las partes intervinientes y del juego o tendencia en cuestión se denomina: cooperación, convergencia, concordancia, complementaridad, pacto, tregua, acomodación. La regla es: dos lados cooperan (afirman) y uno contrario (niega) en la incesante e interminable disputa maximocrática por los medios de energización.

La triálctica es una categoría que posibilita la comprensión del juego interno de un sistema. Retoma elementos preexistentes, pues el lenguaje triádico ya existe, algunos ejemplos pueden ser las triadas: protón, neutrón y electrón, cada uno con sus subtriadicidades; núcleo, nucléolo, protoplasma; virilidad, feminidad, polivalencia; esposo, esposa, familia; gobierno, oposición, masa; derecha, izquierda, centro; oferta, demanda, stock.

En los sistemas se produce un juego de intercambio de energías, ya sea en su interior o en su relación con otros sistemas, que generan fluctuaciones en ellas, lo que hace necesario que posean un mecanismo externo o interno que le ayude a mantener el equilibrio del mismo. A éste mecanismo se le denomina feedback o retroalimentación: el acto de corregir la dirección de un sistema es producto de la retroalimentación que se produce.

Esta cualidad de autocorrección sucede en todos los sistemas y es la base de la cibernética que concierne en especial a los problemas de la organización y los procesos de control y, en el caso de los sistemas sociales se refiere a la capacidad de estos para mantener estables su dirección o finalidad; sin embargo, no todos los mecanismos de feedback sirven para mantener un equilibrio en un sistema. Los mecanismos que tienden a destruir el equilibrio se llaman feedback positivos. Los que tienden a mantenerlo son feedback negativos.

El feedback negativo caracteriza la homeostasis y desempeña un papel importante en conseguir y mantener la estabilidad de las relaciones. El feedback positivo, por su parte, conduce al cambio, es decir, la pérdida de estabilidad o equilibrio. En ambos casos, parte del output del sistema se vuelve a introducir en el sistema como información sobre el output. La diferencia es que en el caso de feedback negativo la información se utiliza para reducir la variación en cuanto a una norma preestablecida -por eso se le llama "negativo"-, mientras que en el caso de feedback positivo, la misma información opera como medida para ampliar. La variación en el output es, por tanto, positiva en cuanto a la tendencia existente hacia la inmovilidad o turbación.

También puede hablarse de feedback de refuerzo o de compensación al sistema. Se produce un feedback de refuerzo cuando el cambio que ocurre en el sistema lo recorre en su totalidad produciendo más cambios en la misma dirección. Feedback de compensación es aquel que se produce cuando los cambios registrados en todo el sistema se oponen al cambio original para amortiguar el efecto entrópico. Neguentropía, entropía y homeóstasis son facetas o vectores de la faja interna de un mismo sistema unitriádico.

Neguentropía es la presión ejercida por alguien o por algo para conservar el orden interno del sistema.

Entropía implica la tendencia natural de un sistema a entrar en un proceso de desorden interno. Término tomado por Shanon de la termodinámica y empleado a veces como sinónimo de incertidumbre. La

entropía expresa el carácter aleatorio -y por lo tanto imprevisible- de los movimientos de las moléculas de gas, como la incertidumbre expresa el carácter aleatorio, por tanto, imprevisible de las señales del mensaje (Lemperur y Thiers 1975).

Las diferentes presiones que se ejercen sobre el sistema llevan a que se produzcan cambios de carácter aleatorio en los diferentes elementos del sistema social, como puede observarse en el gráfico 4.; sin embargo, el proceso de control social -que no es otra cosa que la tendencia a la aparición, cuidado y mantenimiento de reglamentos y leyes que ponen orden a la sociedad y que una vez establecidos son difíciles de cambiar- ponen el factor neguentrópico (ordenador, que proporciona, orienta o conduce al orden).

La homeostasis es el conjunto de fenómenos de autorregulación, conducentes al mantenimiento de una relativa constancia en la composición y las propiedades del medio interno del sistema. La homeostasis es una oscilación alrededor de la media energética del sistema, que se presenta por la atracción de los polos opuestos (entropía y neguentropía), manteniéndose en un intervalo de variación de su energía, más allá de los cuales el sistema se desintegra por exceso o por carencia.

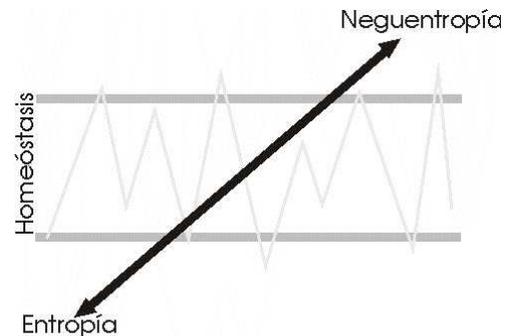


Gráfico 4.

Homeóstasis no significa igualdad entre masas, fuerza, carga, velocidad o posición de los elementos integrantes de un sistema. Significa la proporcionalidad (que supone la desigualdad, jerarquización y diferenciación) entre los elementos que se equilibran a todo instante entre sí y con el medio ambiente, como una organización.

2.1.2.3.1 Principio triádico en el juego subgrupal

En la propuesta triádica de Waldemar De Gregori (2001) se evidencia que el mundo puede comprenderse con una visión más amplia de la usada tradicionalmente que explica desde una óptica en la que tan sólo se tienen en cuenta para el análisis y explicación de la realidad, la contradicción generada entre dos posiciones que se entienden antagónicas: la primera, es la mirada de la oficialidad con respecto al tema al que denomina de pensamiento y subgrupo oficial; la segunda, es la mirada de la oposición, de quienes no están en acuerdo con la mirada oficial a la que nomina pensamiento y subgrupo anti-oficial. De Gregori considera que hay un tercer tipo de pensamiento y de actuar en el juego subgrupal que oscila entre el oficial y el anti-oficial y, que se manifiesta en una tercería cuya posición retoma ideas tanto de la oficialidad como de la anti-oficialidad, buscando de forma similar la perpetuación o la transformación del sistema. Teniendo en cuenta lo anterior, puede afirmarse que hay un tercer tipo de posición a la que De Gregori denomina pensamiento y subgrupo oscilante.

Lado o subgrupo oficial, en la posición de dominio, de comando y dirección al interior de un sistema. El lado oficial es el que domina al sistema. Organizador, coordinador interno, es el/la facilitador(a) del sistema en la búsqueda de la neguentropía o la entropía y, siempre lo hace para su beneficio (auto-teleísmo). Se ilustra su posición en el lado izquierdo de un triángulo equilátero de mayor tamaño en el que se inserta un triángulo equilátero de color rojo, como puede observarse en el triángulo tricolor de la figura 5. Titulada "juego subgrupal".



Gráfico 5. Juego subgrupal

Lado o subgrupo antioficial, contrariando al primero, está en permanente oposición a las fluctuaciones de energía del lado oficial. El

lado antioficial representa sentido y fuerza contrastante, divergente, creando o manteniendo, por interferencia, la tensión necesaria del sistema; pudiendo crear desestabilización revitalizadora (neguentropía) o desintegradora (entropía), siempre destinado a los otros (en cuanto no llega a la posición oficial). Se ilustra su posición en la base de un triángulo equilátero de mayor tamaño en el que se ubica un triángulo equilátero de menor tamaño y en color azul, como se observa en la figura anterior, denominada “juego subgrupal”.

Lado o subgrupo oscilante, está en medio del juego entre la oficialidad y la antioficialidad del sistema; en la búsqueda de la homeostasis del sistema tiende al balance del intervalo de variación de las energías del mismo. El lado oscilante se adhiere a partir de sus propias necesidades tanto al oficial como al antioficial, según las leyes del principio triádico, resultando en la práctica dentro del balance homeostático; es un estabilizador, pacifista, moderador de las tendencias opuestas o más extremas de los otros dos lados; tiene la función primordial de ser stock energético o soporte vital de los oficiales y anti-oficiales, que tienden a ser depredadores el uno del otro y, en algunos casos, de los mismos oscilantes. El lado oscilante reivindica, principalmente, medios de vida para el sistema. Se ilustra su posición con un triángulo equilátero de color amarillo ubicado al lado derecho de un triángulo equilátero de tamaño mayor, como se observa en la figura anterior a la que se llamó “juego subgrupal”.

El pensamiento y subgrupo oscilante puede tener tendencia a la oficialidad cuando asume un mayor número de elementos del pensamiento oficial o puede tener una tendencia a la anti-oficialidad cuando asume un mayor número de elementos del pensamiento oficial.

En la mayoría de los análisis del juego grupal, en cualquier sistema social o en el salón de clase, se pierde de vista la triadicidad, se confunden esferas, niveles, posiciones subgrupales, tipos de juego y su duración en ciclos. Mientras el pensamiento sistémico y su lógica triádica no sean de uso generalizado, será preciso estar traduciendo y explicitando lo que queda latente en la lógica monoléctica (una única realidad posible) y en la dialéctica (dos opuestos).

Mirando el juego triádico como la permanente interacción de múltiples triadas, se hace necesario evidenciar que para el análisis de un sistema no se presentan sólo tres lados de una sola esfera; se manifiestan permanentemente muchos conjuntos de tres, jugando más o menos fuertemente, como casi autónomos, con jurisdicciones o esferas casi propias.

En éste sentido, cuando el tensionamiento entre los tres lados del sistema es mínimo es que se manifiesta una razonable proporcionalidad en la distribución de medios de energización. En la medida en que crece la desproporción, la tensión triádica crece y galvaniza todo el sistema; se van formando las alianzas, bloques, composiciones que pueden reducir al planeta a realmente sólo tres grupos (guerra mundial), desbocándose por todas las formas de violencia psicológica, física, química, con el correspondiente miedo. Deshecho el tensionamiento, impuesta y aceptada la coexistencia por la fuerza o por algún eufemismo de fuerza, volverá a haber autonomía de las esferas y niveles.

Son tanto la neguentropía (acumulación de energía) como la detumescencia o entropía (descenso de energía) del tensionamiento triádico del sistema, provocadas por la desproporción (contradicción, inestabilidad, forzamiento, violencia interna y externa), las que inducen al feedback de los diversos niveles de energía en conjuntos mayores o menores, marcando así la extensión y el tipo de cambio, mutación, reforma, revolución, democratización, salvación, etcétera, que es el resultado del juego.

A la lucha por la sobrevivencia, a la lucha de clases, a la teoría de los juegos, a la ley del mercado, a las relaciones de un grupo de estudiantes, de naciones, al electromagnetismo, al amor, nos referimos de aquí en adelante, como juego triádico sistemático, con todas sus características y consecuencias.

La sobrevivencia del más apto es lo que hace que éste se vuelve el lado oficial de un juego dentro de una esfera dada, teniendo derrotado al antioficial e imponiendo sus normas a los(as) demás. Es ingenuo querer escaparse del juego triádico: la verdad, la ley, la justicia, la ética y la moral dependerán siempre de la capacidad de presión de los tres subgrupos entre sí; pero, mayormente, de lo que es o se vuelve subgrupo oficial.

Para De Gregori, la lucha de clases es un juego triádico en el que falta explicitar el lado oscilante. La esperanza de transformar a todo el proletariado en subgrupo antioficial para la lucha de la toma del poder oficial no pasa de ser una ilusión o desconocimiento del fenómeno triádico y, no sólo diádico de la realidad.

El principio triádico universal, subyacente, inmanente, coextensivo en todo, es la fuerza de propulsión, el propio movimiento que posibilita las transformaciones por las que pasa -y al que estamos subordinados- que existía antes de que nosotros(as) emergiéramos en la evolución.

El juego triádico debería conducir a la proporcionalidad del sistema; sin embargo, la maximocracia del subgrupo oficial y, en algunos casos, del antioficial, tiende a desequilibrar los sistemas y a su destrucción.

Se habla de proporcionalidad cuando existe una unidad común entre dos números (o entidades) y puede ser expresada por la ecuación $A = mU$, $B = nU$, esto significa que la unidad común es U y $A:B$, lo que significa que "A" y "B" son proporcionales. Un ejemplo: en un grupo de estudiantes participantes de un curso en la Universidad, a proporcionalidad mínima o la razón entre el número de hombres y el de mujeres es de 2:3. En el caso del cerebro debe existir una proporcionalidad entre sus funciones. Otros conceptos que pueden apoyar la comprensión es entender que la proporcionalidad supone desigualdad, jerarquización y diferenciación. De Gregori propone un análisis de las funciones del cerebro dando un valor numérico a cada una de ellas (5% antioficial, 15% oficial y 80% oscilante). Hay desigualdad porque los tres valores no pueden ser iguales; hay jerarquización porque una de las funciones es dominante, la segunda subdominante y la tercera vicedominante; hay diferenciación porque según la dominancia nuestra manera de ser es totalmente diferente.

Una persona tiene equilibrio en sus funciones cuando las tres mantienen una proporcionalidad entre estas funciones. Este equilibrio es dinámico, porque al desarrollar una de las funciones cambia la proporcionalidad. El rectángulo áureo es una figura cuyas dimensiones guardan una relación de proporcionalidad, de tal forma que si a un rectángulo áureo se le suprime un cuadrado se obtiene otro rectángulo áureo, como puede observarse en la Gráfica 6, Proporción Aurea.

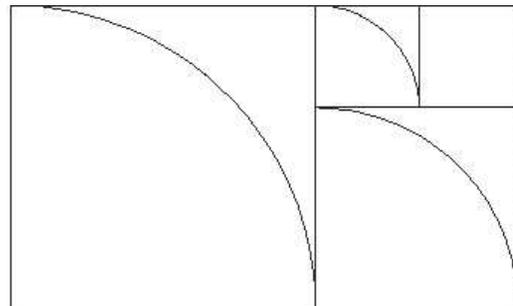


Gráfico 6. Proporción Aurea

2.1.2.3.2 Graficación triádica

A diferencia de la graficación en triángulos utilizada frecuentemente en la sociología positiva, ilustración en las que no logra evidenciarse la interrelación, interafectación e interdependencia, la graficación que proponemos utiliza los óvalos (Gráfica 7.); con ello se pretende evidenciar la disolución existente de los bordes de los tres elementos que conforman la triada, permitiendo así un análisis que crea la posibilidad de contemplarlos en tanto elementos no tienen una estructura cerrada, la inestabilidad de lo que pareciera estable, la mezcla de estilos y el enredamiento entre sus componentes. Este tipo de gráficos tiene la ventaja, además, de evidenciar sujetos (personas, grupos, equipos de trabajo, instituciones) organizacional, comunicacional e informacionalmente abiertos. Toda triada está afectada por una periferia, un ámbito de dominio con el cual igualmente establece relaciones, vinculaciones y afectaciones.

La triadicidad sistémica puede graficarse en triángulos como se hizo en la gráfica anterior, o en óvalos como se utiliza en las ilustraciones que

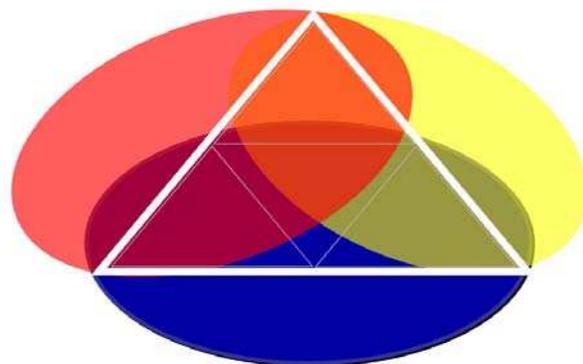


Gráfico 7. Graficación triádica

aparecen a continuación. Se grafica y representa la triadidad por tres elementos, en éste caso representados en óvalos que se interrelacionan, interafectan e interdependen generando, además, todas las propiedades de los sistemas de las que ya hemos hablado previamente.

Aun cuando es claro para el observador que analiza el gráfico que las ilustraciones se realizan con proyecciones geométricas su utilización es meramente topológica y sus magnitudes carecen de significación.

En esta graficación todos los campos están interrelacionados; igualmente, la intersección entre los campos amarillo y rojo puede interpretarse como la interinfluencia e interafectación entre el pensamiento o subgrupo oscilante y el pensamiento o subgrupo anti-oficial; la intersección entre los campos azul y amarillo puede interpretarse como la interinfluencia e interafectación entre el pensamiento o subgrupo oficial y el pensamiento o subgrupo oscilante; la intersección entre los campos rojo y azul puede interpretarse como la interinfluencia e interafectación entre el pensamiento o subgrupo anti-oficial y el pensamiento o subgrupo oficial. La emergencia es el producto de la interrelación, interafectación e interdependencia entre los campos azul, rojo y amarillo y, se encuentra, en el gráfico, en el campo que se produce en la intersección de dichos campos (Ver Gráfica 8.).

De la misma manera se observa en los gráficos que la intersección entre los campos azul y amarillo puede interpretarse como la interinfluencia e interafectación entre procesos operativos y los procesos creativos; la intersección entre los campos rojo y amarillo puede interpretarse como la interinfluencia e interafectación entre procesos lógicos y los procesos creativos o emocionales; la intersección entre los campos rojo y azul puede interpretarse como la interinfluencia e interafectación entre procesos lógicos y los procesos operativos.

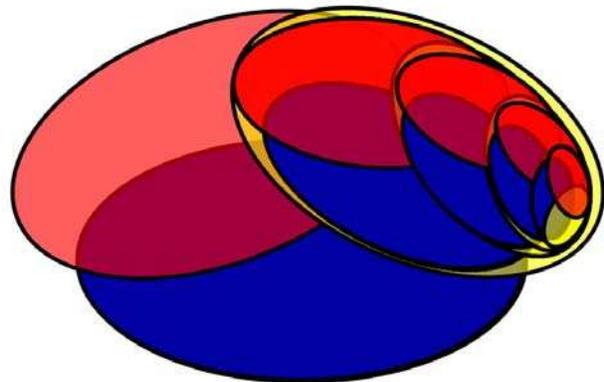


Gráfico 8. Triadas en proyección triádica

Cualquier extensión que se considere es vista triádicamente y cada uno de sus lados, a su vez, también es triádico en una red micro-macro hasta el infinito imaginable. Un mismo sistema unitriádico, al integrarse en otro mayor, se integra con uno de los lados y así progresivamente hasta el máximo imaginable. Cada sistema o parte es trivalente o potencialmente triádico considerado progresiva o regresivamente en su red tridimensional.

La posición de los óvalos tiene un sentido que debe ser explícito y que puede ser referenciado desde dos tipos de análisis diferentes: el primero, desde el juego subgrupar, en éste caso, la posición oficial se ilustra en el óvalo puesto en la base; la posición antioficial se ilustra en un óvalo puesto al lado izquierdo; y la posición oscilante se grafica al lado derecho. Obsérvese al respecto el gráfico adjunto, denominado “Juego triádico en el proceso de un equipo de trabajo”.

El segundo tipo de análisis se referencia en la estructura del cerebro y sus funciones (ver Gráfico 9. Esquema triádico tricerebral). De Gregori (2003) plantea que hay tres tipos de procesos básicos cerebrales: los procesos lógicos, los procesos operativos y los procesos creativos o emocionales. Desde el pensamiento sistémico puede comprenderse que hay una interrelación, interafectación e interdependencia entre los tres tipos de procesos cerebrales y que de dicho proceso surge una emergencia que es lo que logramos observar del sistema ser humano, ya sea en su actuación o en su oralidad.

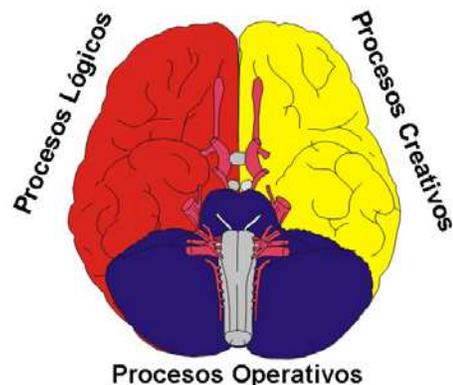


Gráfico 9. Esquema triádico cerebral

Los procesos operativos, que se llevan a cabo a partir de las potencialidades del cerebro reptílico, ubicado en la parte baja o base del cerebro, que se identifica con la motricidad, se ilustran en la parte inferior del gráfico, en color azul; en la parte derecha se ilustran, en amarillo, las funciones creativas y emocionales, que se desarrollan desde las potencialidades del lóbulo derecho del cerebro en el que igualmente está nuestro lado sensible; el lóbulo izquierdo cumple con las funciones lógicas, a éste lado del gráfico, en color rojo, se representan los procesos analíticos y críticos.

Un dibujo que sigue los lineamientos del anterior y que aparece adjunto es al que se ha denominado "Juego triádico de las funciones cerebrales". Cada una de las funciones cerebrales se ha ilustrado con un ovalo correspondiente al color con que se ilustra dicha función.

2.1.2.4 Sistemas sociales

La teoría de sistemas sociales fue desarrollada principalmente por N. Luhmann entre las décadas de 1960 y 1990 (Luhmann, 1983). El punto de partida de la teoría es la diferenciación funcional de la sociedad industrial en consecuencia de la división del trabajo, la cual, según el enfoque, ha llevado a la conformación de sistemas sociales altamente especializados, autónomos, autoreferenciales y autopoieticos.

En la teoría de sistemas, bajo sistemas sociales se entiende, un contexto funcional institucionalizado el cual, por acción propia, se diferencia de su entorno (medio ambiente). Para definir el contexto se hace necesario que en el sistema se defina lo que pertenece al mismo y lo que no pertenece al entorno. El entorno, que igualmente puede ser considerado un sistema, está compuesto por la totalidad de factores externos, sean estos sociales o ecológicos, que afectan al sistema limitando sus posibilidades de evolución y/o influenciándolo. El cumplimiento de una función exclusiva para la sociedad le otorga a los sistemas su identidad, justificación y autonomía.

Un sistema social puede ser estudiado o analizado usando los mismos conceptos que forman parte de los elementos de un sistema general, como sinergia, recursividad, subsistemas, entrada (input/ingreso/insumo) y salida (output/egreso/producto), retroalimentación, neguentropía, etc. En tal sentido, el estudio de un sistema social se hace con respecto a la interrelación, interafectación e interdependencia entre quienes conforman el grupo humano de estudio.

El proceso de control social mantiene la estabilidad del sistema, el que a su vez responde a las presiones de las novedades externas mediante los procesos de cambio y ajuste social. Como éste sistema no es un ente suspendido de la nada, está relacionado comunicativamente con su entorno, que es el resto del mundo con el que el sistema se relaciona (Tomaustin, 2002).

El sistema social es una forma de organización, que como tal está expuesta a la entropía. El ser humano, los animales y algunas máquinas pueden detener esta tendencia hacia la desorganización, es decir, deben ser capaces de oponerse temporalmente a la entropía. Para estos efectos, el ser vivo en su funcionamiento físico, como algunas máquinas electrónicas modernas, hace uso de la retroalimentación para regular la tendencia entrópica (Wiener, 1968).

En el modelo teórico de la sociedad, esta es considerada como un sistema en relación con un entorno (también llamado medioambiente). La vida cotidiana se desarrolla en un espacio y un tiempo concretos que son el aquí y el ahora. La vida cotidiana es local e inmediata. Ese lugar y ese instante son los que el sujeto tiene como referencia para manejarse en un ambiente conocido.

El espacio juega un papel importante en la conformación de la cultura. En efecto, puesto que lo que hace humano a la especie es su capacidad de sobrevivir a partir de su condición cultural, ésta, la cultura, es una curiosa combinación de respuesta a las necesidades que impone el espacio en que se asienta; siendo el espacio, a su vez, un reflejo de la cultura que la ocupa. En otras palabras, la vida del ser humano transcurre (en un contexto histórico) desde el espacio-tiempo a la cultura y desde la cultura al espacio-tiempo (Leach, 1978).

Los elementos de la realidad que conforman el ambiente de una persona (lo natural, construido y social), lo conocido y, por tanto, manejable, van siendo integrados al sujeto de tal manera que forman parte de su vida y forma de ser, constituyendo lo que Pichón-Rivière, un autor suizo, denomina “ecología interna”. La importancia de la significación de éste ambiente conocido y familiar hace que se considere que el yo y el entorno son una unidad indivisible, y, que, por tanto, no existe uno separado del otro. Como bien afirma éste autor “el ser humano es un ser de necesidades, que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto ‘producido’ en una praxis. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuo, grupos y clases” (Pichón-Rivière, 1966, 1971).

El espacio sociocultural es un ente vivo porque se transforma constantemente con el paso del tiempo, del mismo modo que se considera que la entidad social no siempre ocupa exactamente los mismos límites, sino que se expande, contrae o se “corre” sobre el espacio físico que ocupa. Por ejemplo, una universidad está recibiendo alumnos año tras año provenientes de distintos lugares de la ciudad. Con el tiempo y, por diversas razones, los alumnos suelen cambiar su lugar de vivienda dentro de la ciudad, por razones tales como el ascenso y descenso socio económico del vecindario, por cambios en la percepción de las orientaciones educativas por parte de los padres, por cambio en las actividades económicas atendidas por la escuela, etc.

Ese espacio inmediato en el que se desarrolla la vida cotidiana está pautado, como bien analiza Lefevre (1972), por las actividades laborales, familiares y de esparcimiento. En éste sentido, en la casa como lugar de refugio afectivo, se manifiestan comportamientos cotidianos típicos. Junto al espacio “informal” de las interacciones sociales, antropólogos como Edward Hall (1989) han estudiado la estructuración y la significación del espacio de “organizaciones semifijas”, como los muebles y las puertas. Estos constituyen un ejemplo asombroso de la variedad cultural de las significaciones otorgadas al espacio. Para un norteamericano, una puerta ha de estar abierta; para un alemán o un francés, ha de estar cerrada. Hall considera que un norteamericano, ya se encuentre en su casa o en el despacho, está disponible en el momento en que la puerta está abierta. Se supone que no va a encerrarse, sino, al contrario, a estar constantemente a disposición de los(as) demás. Se cierran las puertas solamente para las conferencias o las conversaciones privadas (...). En Alemania, la puerta cerrada no significa por ello que quien está detrás desee la tranquilidad o haga alguna cosa secreta, simplemente, para los alemanes las puertas abiertas producen un efecto de desorden y desaliño.

Ese espacio inmediato y conocido de la cotidianidad se experimenta siempre en el tiempo presente. La vida cotidiana se desarrolla en el entrecruzamiento de un tiempo estándar cronológico, aceptado por la sociedad y, un tiempo personal, subjetivo de la vivencia relativa a cada persona. El pasado y el futuro son relativizados en tanto puedan influir o no en el presente (Ver Gráfico 10).

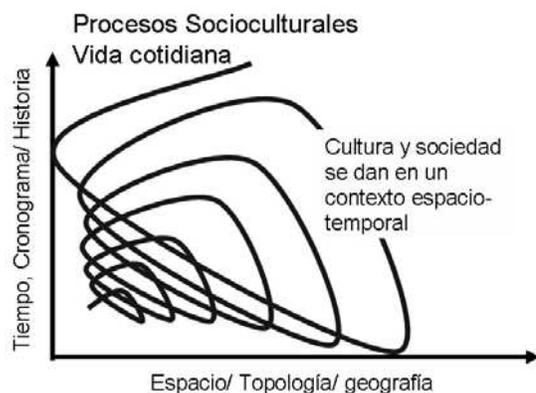


Gráfico 10. Entorno social

En la cotidianidad se planifica el uso del tiempo para realizar actividades prácticas. La estrecha relación entre tiempo y espacio cotidiano se visualiza de manera bastante diferente al comparar la vivencia del tiempo de un habitante en el ámbito urbano con la de un habitante rural que vive según tiempos considerados “naturales”. Es muy común que en regiones del trópico el calor agobiante del mediodía impida la realización de cualquier tarea, por lo que la “siesta” es una obligación. Ésta a veces es malinterpretada por personas de otras zonas como desgano y falta de espíritu emprendedor, pese a que el campesino se levanta muy temprano para cumplir con otras tareas y trabajo durante periodos más largos de los que se trabaja en la ciudad. En cambio, un habitante de la urbe tiene mucho más pautados sus tiempos por horarios laborales institucionales.

No sólo el tiempo y el espacio afectan a un sistema social, los otros sistemas sociales que interactúan en el entorno igualmente le afectan. Esto es más fácil de entender si se piensa, por ejemplo, en la Región

Pacífica o Atlántica en Colombia y su entorno. El sistema social en la Región Pacífica es el de los individuos que habitan esa región. Los otros sistemas sociales que se ubican en su entorno son los de las otras regiones con las que se interactúa por diversas razones de desarrollo o producción nacional, pero muy especialmente los de las regiones vecinas.

Existen otros sistemas y subsistemas del entorno que igualmente actúan sobre los sistemas sociales, sistemas que están definidos por su propio objetivo que justifican su existencia y, sus propias reglas de funcionamiento lo que los convierte en otros sistemas y subsistemas en contacto e interacción con el sistema social que está en estudio. Entre ellos están los impuestos por el Estado y sus numerosos aparatos institucionalizados (defensa, policía, gobierno, educación, desarrollo, etc.); las ONG, los clubes deportivos, de expresión artística, nacionales, municipios, organismos internacionales, etc. En general, por razones de investigación, podría aislarse cualquiera de las instituciones socioculturales fundamentales de la sociedad, como, por ejemplo, la educación y estudiarla como un (sub)sistema aislado.

Habermas, el sociólogo alemán contemporáneo, distingue en cambio, tan sólo tres sistemas del entorno que afectan a un sistema social (Habermas, 1989):

1. “La naturaleza exterior o los recursos materiales del contorno no humano”, que se refiere al ambiente físico.
2. “Los otros sistemas de sociedades, con los cuales la propia sociedad entra en contacto”, y,
3. “La naturaleza interior, o el sustrato orgánico de los miembros de la sociedad”, que se referiría tanto al aspecto cultural como las tendencias psicológicas de los miembros de una sociedad (es decir, su ethos cultural).

En la World Wide Web (Zona Costera, 2002) para algunos otros autores las funciones exclusivas de los principales sistemas sociales son más amplias, por ejemplo, se contemplan:

- Sistema político: tomar decisiones colectivamente vinculantes.
- Sistema jurídico: asegurar expectativas en casos de conflicto.
- Sistema científico: adquisición de conocimiento.
- Sistema económico: realizar transferencias que requieren capacidad financiera y aseguran capacidad financiera.

La relación entre el sistema social y su entorno es esencialmente de comunicación, si bien el tipo de comunicación que se establezca depende exclusivamente de la naturaleza -siempre cambiante y distinta-, de los sistemas y subsistemas sociales y, sus entornos también particulares. El entorno de los sistemas sociales puede ser muy variado y complejo; para nuestro caso consideraremos como sus elementos los 14 subsistemas (Muller, 1958), retomados y profundizados para su propuesta teórica por Waldemar De Gregori (1992). Los 14 subsistemas son los que aparecen en el Gráfico 11.

El todo o sistema, en la teoría que desarrolla la cibernética social, se puede analizar en su interior como constituido por 14 subsistemas o canales de energía; a su vez, cada subsistema puede tomarse como sistema

S01 Parentesco
S02 Salud
S03 Manutención
S04 Lealtad
S05 Recreación
S06 Comunicación
S07 Educación
S08 Patrimonial
S09 Producción
S10 Religioso
S11 Seguridad
S12 Político-administrativo
S13 Jurídico
S14 Precedencia

Gráfico 11. Subsistemas

total en donde aparecen nuevamente, de manera holográfica, los 14 subsistemas y, así repetitivamente.

Los subsistemas son un esquema que subdivide al sistema en 14 áreas o aspectos que pueden contener o clasificar globalmente una realidad; revelan la constitución interna de cualquier sistema o comunidad en interacción. Todo sistema tiene dos necesidades básicas que son la reproducción y la sobrevivencia. El desempeño de un subsistema se puede medir por vectores entrópicos y neguentrópicos.

Los componentes operacionales, es decir, los que le permiten a un sistema o un subsistema operar confluyen para la consecución de las metas del mismo. Estos componentes son: el espacio, que responde a la pregunta ¿dónde?; la cronología, que da respuesta a la pregunta ¿cuándo?; los personajes, que hace referencia al ¿quiénes?; y, los procedimientos, que determinan las respuestas a las preguntas sobre las acciones (¿qué?), razones (¿por qué?), metas (¿para qué?), instrumentos y presupuesto (¿con qué?), procesos (¿cómo?) y, evaluaciones (¿qué resultados se obtuvieron de lo que pasó o de lo que está pasando?).

Al respecto pueden consultarse el libro: Metodología Interdisciplinaria del autor Crisanto Velandia publicado por la Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, en 2000.

2.1.3 Comprensión de la realidad –Ontología–

Hay dos maneras de comprender la realidad; la primera consideración cree que la realidad es una sola y es entendida, explicada y comunicada por todos y todas de la misma manera –en un único verso, universo–, sin que dicha realidad se vea afectada por quien la observa, la manera como lo hace o por el medio en que se halla. La realidad misma, que es externa al sujeto conocedor, es asumida como realidad objetiva externa. Desde esta perspectiva, el/la maestro(a) o el(la) estudiante posee un conocimiento, obtenido de la realidad externa, que es una representación especializada del mismo y de la que el/la estudiante se puede apropiarse y asimilar. Esta forma de comprensión se denomina el camino de la objetividad o paradigma objetivista.

Tradicionalmente se habla de la objetividad y se dice que alguien es objetivo cuando actúa y habla con independencia de la propia manera de pensar o de sentir. En el pensamiento objetivista las propiedades de la cosa o realidad que pretende ser explicada son externas al sujeto conocedor, son asumidas como realidad objetiva externa. En esta que es la “visión tradicional”, para explicar qué es la realidad, el medio no se tiene en cuenta para la observación, porque se considera que no influye en la cosa observada, ni afecta la observación, ni al observador.

En el método objetivista, al observar la realidad, el énfasis se hace en el objeto observado y se le da poca importancia al proceso de observar realizado por el observador. La cognición se considera como una propiedad inherente del observador y éste refleja en su explicación lo observado, es decir, refleja la cosa misma en sus palabras, en el conocimiento. El criterio de validez de dicho conocimiento radica en que el observador percibe la cosa “tal cual es” y, en consecuencia tan sólo puede ser comprendida de una única forma; el resultado de dicha observación es una “verdad absoluta”, por tanto, frente a la cosa sólo es posible una única explicación a la que se denomina verso único o uni-verso.

El otro camino para comprender la realidad se denomina constitutividad u ontología constitutiva. Esta ruta considera que la cosa observada, persona, organización o proceso, es afectada por el contexto en que se encuentra como también por la persona que la observa a esto se suma la afectación mutua que se sucede entre el contexto y el observador, además que lo observado es afectado por la forma cómo se hace la observación, las herramientas que se utilizan para ello, la experticia que se tiene para hacerlo, el interés que se tiene en ver, los conocimientos desde los que observa y, la relación que se plantea desde el observador con la cosa misma. En consecuencia, su conocimiento está constituido por la conjunción de todos estos aportes. De ahí que pueda afirmarse que sobre una misma realidad puede haber tantas explicaciones como sujetos tratan de observarla, razón por la que se habla aquí del multi-verso.

La tradición educativa forma al ser humano en un pensamiento de las unicasalidades concebidas fuera de un contexto: la tradición considera que el lenguaje es trivial porque es un instrumento que sirve para

informar. Se mira el mundo dándole mayor peso a lo racional y se entiende que las conductas del ser se orientan desde la racionalidad, hasta el punto que al ser humano se le ha definido como un ser “racional”.

2.1.3.1 El lenguaje

Tradicionalmente el lenguaje se ha asumido como una capacidad individual propia de una persona y, se concibe al individuo como precondition del lenguaje. Desde la ontología del lenguaje, se postula que éste no es desarrollado por una persona aislada, por el contrario, el lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos y, en consecuencia, es un fenómeno social, no biológico. Por ello decimos que el lenguaje es mucho más que un sistema de comunicación simbólica, no es una capacidad individual, sino un rasgo evolutivo que, basándose en condiciones biológicas específicas, surge de la interacción social.

Y es en esta interacción entre las diferentes personas donde aparece una precondition fundamental del lenguaje: la constitución de un dominio consensual, es decir, que los participantes de una interacción social comparten el mismo sistema de signos (gestos, sonidos, etc.) para designar objetos, acciones o acontecimientos en orden a coordinar sus acciones comunes. Sin un dominio consensual no hay lenguaje, además, no existe otro camino que el del lenguaje; fuera de éste no existe un espacio en el que podamos apoyarnos. Los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico.

No obstante, el sólo dominio consensual resulta insuficiente para producir el fenómeno del lenguaje. Hablamos de lenguaje sólo cuando observamos un tipo particular de comunicación, cuando observamos a los miembros de una especie en la coordinación de la coordinación de acciones, es decir, que el lenguaje es la coordinación recursiva del comportamiento.

Por ejemplo, cuando María le dice a Lucas: “¿hiciste el trabajo de clase?” Y él contesta: “No, se me ha olvidado”. Si miramos lo ocurrido, María ha hecho unos sonidos que se asumen como signos compartidos en un dominio consensual ya constituido. Lucas, basándose en esos significados compartidos ligados a estos sonidos, responde con algunos sonidos, diferentes a los anteriores, a la pregunta realizada por María. Nuevamente los dos le otorgan un significado particular a estos sonidos, que resulta del dominio consensual compartido. Para los(as) extraños(as) a éste dominio consensual, lo que ha, hecho María y Lucas es un continuo indescifrable de sonidos.

María y Lucas han coordinado la acción en el nivel de producción de los sonidos, lo que es parecido a una danza; pero ésta no termina aquí, a éste primer nivel de acciones puede seguirle otro, surgido directamente de lo producido en la respuesta del primer nivel.

Es de anotar que los seres humanos no somos la única especie que han desarrollado éste tipo de sistemas de coordinación de acciones al que se llama lenguaje; varios estudios han demostrado como las abejas, los pájaros o los delfines también lo tienen. Sin embargo, existen dos diferencias radicales entre nuestra capacidad lingüística y la de otras especies: abarcamos un número muy grande de signos consensuales y creamos nuevos, además tenemos la capacidad recursiva del lenguaje humano, es decir, la capacidad de hacer girar el lenguaje sobre sí mismo, estableciendo con ello la base de lo que llamamos la reflexión y la razón humana.

Una vez constituidos como individuos, gracias a la capacidad recursiva del lenguaje humano, podemos observarnos a nosotros(as) mismos(as) y al sistema al que pertenecemos y, estamos en capacidad de ir más allá de nosotros(as) y de esos sistemas. Nuestra posibilidad de reflexión es la que nos permite establecer conversaciones con nosotros(as) mismos(as) y con los(as) demás, acerca de nuevas posibilidades, así estamos en la capacidad de intervenir en el diseño de nosotros(as) mismos(as) y de muchas otras personas.

2.1.3.1.1 Los actos lingüísticos

La filosofía del lenguaje plantea que cuando hablamos no solamente describimos una realidad existente, también actuamos. Como ya se ha sustentado, el lenguaje es acción.

Austin (citado por, Echeverría, 1993) fue el primero en destacar esta cualidad activa del lenguaje, planteando que al hablar no ejecutamos una acción, sino tres tipos diferentes de acciones relevantes para el proceso de la comunicación humana: las acciones locucionarias, ilocucionarias y perlocucionarias:

Las acciones locucionarias se refieren al acto de articular las palabras que decimos, es decir, la acción de decir lo que decimos; por ejemplo, decir: "Usted es tan buena gente", es diferente tanto en sonidos, como palabras y como en acciones a decir: "La camisa que tiene le sienta bien". Por ello, generan un escuchar y unas consecuencias diferentes en nuestra coordinación de acciones con los otros seres humanos.

El segundo tipo de acciones, las ilocucionarias, hacen referencia a la acción comprendida en decir lo que decimos. Las dos oraciones utilizadas en el anterior ejemplo pueden ser la manera de abordar la petición de un favor determinado.

El último nivel de acción (perlocucionario) comprende el habla, que aunque implica a las anteriores, no cobra relevancia lo que se dijo (locucionario), ni las acciones de formular una afirmación, declaración o petición (ilocucionario), sino las acciones que se generan porque se dijo algo, es decir, las que se producen como consecuencia o efecto de lo que se dice. Continuando con el ejemplo anterior, un determinado acto ilocucionario puede fastidiar, celebrarse, etc.

Searle (1979) propuso una taxonomía de los actos del habla, comentando que cuando hablamos, sin importar el idioma que usemos, ejecutamos un número restringido y específico de acciones que son universales: las afirmaciones, las declaraciones, las promesas (peticiones y ofertas) y los silencios.

Echeverría llamó a estos actos del habla actos lingüísticos, en el entendido de que dichos actos pueden también ejecutarse en forma no verbal. La propuesta de éste autor no corresponde a la planteada por Searle, aunque se elabora con base en ésta.

Cuando hablamos de afirmaciones, nos referimos al tipo de acto lingüístico que normalmente llamamos descripciones. Sin embargo, retomando uno de los principios básicos de la ontología del lenguaje, son proposiciones de nuestras observaciones y estas no necesariamente describen las cosas como son, dado que nunca sabemos cómo son realmente, sabemos solamente cómo las observamos.

Los seres humanos observamos según las distinciones que poseamos, sin la distinción "tablero" no puedo observar un tablero, alguien que no tenga esta distinción no puede afirmar "vi a pedrito escribiendo en el tablero", es decir, que las distinciones siempre se hacen dentro de un espacio de distinciones ya establecido y, como nosotros(as) podemos compartir lo que observamos, suponemos que ésta es la forma como son realmente las cosas. La única descripción que hacemos es la de nuestra observación, no la descripción de la realidad.

En éste contexto, podemos distinguir entre afirmaciones verdaderas y falsas, esto es una convención social que hace posible la coexistencia en comunidad, aunque esto cobra sentido al interior de un determinado espacio de distinciones y, por lo tanto, sólo bajo condiciones sociales e históricas determinadas.

Una afirmación verdadera es una proposición para la que existe un testigo, es decir, una persona con quien compartimos las mismas distinciones y, que por estar en el mismo lugar en ese momento, puede coincidir con nuestras observaciones, por ejemplo, la afirmación: "En la clase de ayer uno de los estudiantes se quedó dormido", podrá ser asumida como verdadera si podemos demostrar que alguien con quien compartimos nuestras distinciones, estando ayer en el salón de clase, comparte mi observación.

Por el contrario, una afirmación falsa es una proposición sujeta a confirmación; tomando el mismo ejemplo anterior, sigue siendo una afirmación a pesar de que el hecho pueda ser refutado por otros que observaron un estudiante con la cabeza recostada en la tabla para escribir de su pupitre pero que no evidenciaron que realmente estaba dormido.

Sin embargo, no todas las afirmaciones pueden ser verdaderas o falsas, dado que a veces no se pueden confirmar al no existir las condiciones necesarias para su corroboración, por ejemplo, los pronósticos de juegos deportivos, dado que están sujetos a confirmación, pero es necesario esperar hasta el momento

en que se juega para determinar si es una afirmación verdadera o falsa, hasta que esto no suceda será una afirmación indecisa.

Al referirnos a las declaraciones señalamos que la palabra modifica el mundo y que, por lo tanto, el mundo requiere adecuarse a lo dicho. Cuando hacemos declaraciones no hablamos acerca del mundo, generamos un nuevo mundo para nosotros(as), es decir, que la palabra genera una realidad diferente, después de haberse dicho una cosa u otra, el mundo ya no es el mismo, puesto que ha sido transformado por el poder la palabra.

Nuestra vida cotidiana está plagada de declaraciones, por ejemplo, cuando nos informan que hemos sido aceptados en un trabajo o en la Universidad; cuando el cura lee: “los declaro marido y mujer”; cuando los padres permiten que su hijo salga a la calle; cuando el maestro felicita a su alumno; en todos los casos las declaraciones configuran un mundo distinto, generan una nueva realidad, es decir, que el mundo es diferente después de la declaración. Cada una de estas es ejemplo de la capacidad generativa del lenguaje y a la vez sirven de muestra a la limitación que nos impone el concebir el lenguaje como un instrumento pasivo.

A diferencia de las afirmaciones, las declaraciones no están relacionadas con nuestras capacidades compartidas de observación, sino con el poder en la medida que seamos capaces de hacerlas cumplir, así la autoridad es el poder que nosotros(as) o nuestra comunidad otorga a determinadas personas para hacer declaraciones válidas, por ejemplo, un cura o un juez. Las afirmaciones no son verdaderas, falsas o indecisas, sino válidas o inválidas según el poder de la persona que las hace.

Sin embargo, las declaraciones no solamente emergen de la autoridad de una persona a quien la comunidad le ha asignado el poder de hacerlas, también existen declaraciones que pertenecen a un ámbito de autoridad personal, tales como son las del “no”, del “sí”, de “ignorancia”, de “gratitud”, del “perdón” y de “amor”.

Los juicios pertenecen a la clase de actos lingüísticos denominados declaraciones, pero no toda declaración es necesariamente un juicio, dado que muchas de ellas son formuladas exclusivamente en virtud de la autoridad que conferimos a otros(as) o a nosotros(as) mismos(as) para hacerlas.

Los juicios son veredictos mediante los cuales creamos una realidad nueva que existe sólo en el lenguaje, por ello sirven como otro ejemplo de la capacidad generativa del lenguaje, dado que no describen algo que existiera ya, antes de ser formulados, ni apuntan hacia cualidades, propiedades o atributos de algún sujeto u objeto determinado, constituyéndose así en valoraciones.

El juicio siempre vive en el/la estudiante o maestro(a) que lo formula. Aunque los juicios al igual que las declaraciones pueden ser válidos o inválidos dependiendo de la autoridad que tenga la persona para hacerlos, estos requieren de un compromiso social adicional y es que estén fundados en una cierta tradición. De allí que se diga que pueden ser fundados o infundados, según la forma en que se relacionan con una determinada tradición.

Los juicios se relacionan con el tiempo y son un componente importante de la identidad de las personas. Estos nos permiten anticipar lo que puede suceder en el futuro y las consecuencias de nuestras acciones o las de otras personas. De igual forma, nos sirven para diseñar nuestro futuro.

Los fundamentos de los juicios conectan las tres instancias de la estructura de la temporalidad: pasado, presente y futuro. Existen 5 condiciones básicas que son inherentes a su formulación:

- Siempre emitimos un juicio por y para algo
- Cuando se emite un juicio se está suponiendo que se compara con unos estándares de comportamiento para juzgar el desempeño de los individuos, que nos permiten evaluar la efectividad de sus acciones.
- La emisión de un juicio generalmente se hace dentro de un dominio particular de observación, es decir, que cuando emitimos un juicio, lo que normalmente hacemos es dictar un veredicto basado en ciertas observaciones y estas determinan que el juicio sea más o menos fundado.

- Se logran fundar los juicios al proveer afirmaciones en relación a lo que estamos juzgando. Si no somos capaces de proporcionarlas, no podemos fundar nuestros juicios y, por el contrario, al introducirlas, estamos generando confianza en el juicio.
- La cantidad de afirmaciones que somos capaces de proveer para fundar un juicio no es garantía de su buena fundamentación.

Las promesas, por su parte, son actos lingüísticos que nos permiten coordinar acciones con otros, es decir, que cuando alguien hace una promesa, se compromete ante otro a ejecutar una acción en el futuro y cuando esto sucede, el otro puede asumir compromisos y ejecutar acciones que antes no eran posibles. Por ejemplo, cuando el/la maestro(a) le dice a su alumno(a) que lo(a) eximirá de un examen final por haber mantenido un promedio de excelencia en el año escolar y en consecuencia el/la alumno(a) destina el tiempo que dedicaría a la preparación de dicho examen en otra actividad que considere oportuna.

Cuando hacemos una promesa, dos procesos distintos se presentan: el proceso de hacer la promesa y el proceso de cumplirla. La promesa como un todo se termina cuando se cierra el proceso de cumplimiento. De esta manera, las promesas implican un compromiso manifiesto mutuo, es decir, que necesitamos del consentimiento de las partes y, para llegar a éste acuerdo procedemos mediante dos acciones diferentes: las peticiones y las ofertas.

Las peticiones son acciones lingüísticas para obtener una promesa del oyente, suponiendo una aceptación anticipada de la promesa requerida. La declaración de aceptación a una petición completa la acción de hacer la promesa. Si las condiciones de satisfacción del que pide son claras y si el/la aceptante la otorga, la declaración de aceptación de la promesa queda implícitamente acordada. Por ejemplo, cuando en el restaurante pedimos algún plato en especial, en consecuencia el mesero asiente y lo trae y, el demandante le dice gracias y procede a consumirlo.

Las ofertas, por su parte, son promesas condicionales que dependen de la declaración de aceptación del oyente. Cuando se hace una oferta, aun no se ha prometido nada. Las ofertas también pueden ser rehusadas y si esto sucede, no se ha concretado una promesa, por el contrario, si son aceptadas, la promesa requiere cumplirse.

Otro acto lingüístico es el silencio, en el se activan diferentes componentes de los que se infiere que en las conversaciones existen lapsos dedicados al silencio, bien sea para escuchar a quien está hablando (como muestra de respeto por quien habla y de interés por escucharlo) o para pensar en lo que queremos decir a continuación de una pausa. Igualmente, el silencio permite a quien lo practica a modo de oyente, observar sus propios estados emocionales que se presentan ante lo que está escuchando. Allí puede surgir admiración o desacuerdo, también emociones como el dolor, la alegría o la tristeza. El silencio puede ser también un pedido o una respuesta a alguien que espera oírlo.

Mediante el silencio denotamos que no estamos interesados(as) en lo que se escucha, generando aburrimiento o distracción, aun así continúa siendo un acto lingüístico, pues expresa en pensamientos y en acciones situaciones distintas de las que quien habla espera generar.

El silencio ofrece un gran reto al(a) que habla, al interrogarlo acerca de cómo interpretar el silencio de quien está escuchando; en esta medida el silencio exige un esfuerzo por ambas partes (hablante y silente) hacia la comprensión.

En todos los casos los silencios expresan algo: acierto, desacuerdo, admiración, desprecio, desinterés, miedo; el silencio siempre llevará un mensaje implícito, dado que como acto lingüístico siempre irá acompañado de expresiones corporales que dirán más que el propio silencio, sobre lo que quiere decir aquel que prefiere callar.

2.1.3.2 Lenguaje como generador de mundos

La cognición es una explicación de la experiencia de observar construida en el lenguaje, considerando que el lenguaje genera mundos. En éste sentido, el criterio de validez de lo que se conoce está dado por la efectividad consensual que está determinada por las condiciones de escucha del oyente, o más

correctamente de quien escucha la explicación. La efectividad de lo observado es, entonces, un producto concebido en la democracia, de ahí que esta ontología acepta la relatividad de los conocimientos; se afirma pues que hay tantas explicaciones sobre la realidad como seres tratan de explicarla –multi-verso–, con ello se está reconociendo que no somos uni-causales, sino interrelacionados e interdependientes –sistémicos–; se está asumiendo que el lenguaje no es un instrumento, sino que tiene el poder de construir mundos, pero además aprendiendo a reconocer las emociones de una manera distinta, como motores de la acción humana.

Por esa posibilidad que tiene el lenguaje de construir mundos es que una palabra dicha por alguien puede transformarnos y hacernos plenamente felices, totalmente tristes o irremediablemente indiferentes. El verso que decimos o leemos se convierte así en un lenguaje al que podemos entender como generador de mundos. Nuestros encuentros o desencuentros surgen a partir de los múltiples versos que no son más que diferentes expresiones de una misma realidad.

Cuando hablamos del lenguaje como generador de mundos, nos ubicamos en la propuesta de la ontología del lenguaje, dado que pretende ofrecer una nueva concepción integradora sobre el fenómeno humano, situándose no sólo más allá de los presupuestos del pensamiento moderno, sino trascendiendo las bases de lo que se llama “el programa metafísico”, corriente que ha venido dominando el pensamiento occidental por más de 25 siglos, con importantes representantes como Sócrates, Platón y Aristóteles y, que ha servido de base a la forma como observamos la vida.

La propuesta de la Ontología del Lenguaje no es aislada, dado que hace parte de un movimiento emergente que está impregnando disímiles campos de la cultura y que se relacionan con la filosofía, la historia, la política, lo social, lo económico, pero que indudablemente donde presenta mayores desafíos es en el ámbito de la comunicación, por cuanto nos invita a repensar lo que significa ser humano, situándonos fuera de las bases del programa metafísico.

Esta nueva propuesta se sustenta en diversos autores, fundamentalmente en Nietzsche, Graves, (filósofos), Echeverría (sociólogo) y Maturana (biólogo), cuyo punto de encuentro ha sido la búsqueda por entender mejor el fenómeno de la vida humana.

El texto que aquí se presenta se basa en los postulados de Echeverría, quien sustenta la tesis de que “lo social, para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico” (Echeverría 1996).

2.1.3.2.1 La deriva metafísica.

En el año 700 antes de cristo sucedió un acontecimiento con consecuencias históricas trascendentales: la invención del alfabeto, que generó una nueva forma de comunicación y con ello un tipo de ser humano particular: el hombre y la mujer occidentales.

Antes de éste hecho, los seres humanos vivíamos en lo que se ha denominado un “lenguaje del devenir”, es decir, que el lenguaje y la acción se encontraban unidos, asumiendo como algo natural que el hablar tenía el poder de que ciertas cosas sucedieran. La función del enseñar se ejercía mediante el relato de historias, narraciones sobre acciones que realizaban otros individuos, héroes o dioses. En consecuencia, imitando las acciones de los héroes de las historias escuchadas, se aprendían los diversos valores (valentía, piedad, solidaridad, honestidad).

Con la invención del alfabeto se separaron el/la orador(a), el lenguaje y la acción. Una vez que el texto se escribía, se asumía que hablaba por sí mismo y para ser escuchado ya no era necesario un(a) orador(a). De esta manera se produjo un desplazamiento de un lenguaje de acción a un lenguaje de ideas y con ello el relato de acontecimientos fue suplantado por la reflexión.

El alfabeto, por tanto, cambió nuestra manera de pensar sobre las cosas, dado que empezamos a preguntarnos acerca de esos valores, situaciones o acontecimientos que se escuchaban en los relatos. Se dejó de hablar de ellas como rasgos propios de las acciones de sabios o héroes y se empezó a hablarlas como ideas. Con el interés por la pregunta acerca del ¿qué es...? , el énfasis se puso en el ser

de las cosas y no en las acciones. Con ello se abandona el “lenguaje del devenir” y se pasa a una nueva forma de lenguaje, “el lenguaje del ser”.

Con el lenguaje del ser se desató la fuerza de la reflexión y del pensamiento racional, cuyos frutos fueron a su vez la invención de la filosofía y el pensamiento científico. El interés por el pensamiento certero condujo a que se desarrollara la lógica y mediante ésta se marcó la ruta del pensamiento válido, verdadero y, en consecuencia el rechazo a las ideas falsas. De esta manera nace la racionalidad, fundamento del pensamiento occidental.

Es por lo anterior que decimos que la invención del alfabeto transformó nuestras “categorías mentales”, con relación a la manera en que los seres humanos se piensan sobre ellos mismos y sobre el mundo. El poder del pensamiento generó la ilusión de que dominábamos la naturaleza, convertimos el pensar en el tipo de acción único por excelencia y lo catalogamos como superior y, con ello determinamos la existencia de “acciones inferiores”. La distinción entre la teoría y la práctica se consumió. Las acciones de la vida cotidiana se asumían de manera subordinada, aun más cuando no eran conducidas por el pensamiento. Es en este contexto en el que toma fuerza el postulado de que un ser humano es un ente racional.

La razón es lo que nos hace diferentes de las otras especies; es mediante ella que asumimos el ser de las cosas, asumiendo que las cosas son lo que son, de acuerdo con su ser. Creímos que para todas las preguntas existía una respuesta verdadera, accesible mediante el pensamiento racional, lo que conllevó a asumir que éramos capaces mediante la razón de conocer el verdadero ser de todo lo que nos rodeaba.

Esta situación trajo como consecuencia el minimizar el papel jugado por el lenguaje; éste tenía ahora un papel nulo en la constitución de nosotros(as) mismos(as) y del mundo, dado que sólo era un instrumento para describir cómo son las cosas, su ser y, en consecuencia se asumió que el ser precedía al lenguaje. Esta concepción implica que la realidad ya está ahí, mucho antes que el lenguaje y, que el papel de éste es el de representar y dar cuenta de lo existente, es decir, permitir hablar de esa realidad.

Con el surgimiento de un grupo de filósofos metafísicos, entre quienes se encontraban Sócrates, Platón y Aristóteles, se cristalizó en un solo cuerpo esta serie de supuestos, que se convertirían en la visión social predominante y con ello en todo un periodo histórico llamado “la deriva metafísica”.

Luego de éste periodo nos adentramos en la modernidad. Con la aparición de la filosofía de Descartes, la modernidad se desarrolló con esta perspectiva cartesiana que tenía como base los mismos supuestos de la antigua tradición griega, que comprendía a los seres humanos como seres racionales.

En esta época se inventó la prensa escrita (imprenta), acontecimiento que generó también transformaciones de gran importancia en el modo de comunicarnos, debido a que los libros al convertirse en elementos de fácil acceso, propiciaron la emergencia del sistema escolar, la expansión del alfabetismo, la democratización y la extensión de la racionalidad a todos los espacios de la vida social.

Aun en la actualidad, el sentido común se basa en estos supuestos metafísicos y cartesianos. Con ello no queremos decir que hoy pensamos de la misma manera que en ese entonces, pero es necesario tener en cuenta que a pesar de muchos cambios frente a la comprensión de las cosas, en esencia hemos mantenido los supuestos metafísicos básicos, es decir, que hemos evolucionado dentro de esta deriva metafísica.

Desde finales del siglo XIX; sin embargo, ha habido desarrollos importantes desde diversas áreas (la filosofía, las ciencias biológicas, la lingüística y las ciencias humanas), que están desafiando a la deriva metafísica; veamos:

- En el área de la filosofía, se destacan tres desarrollos: (1) la filosofía de Friedrich Nietzsche con la crítica a la comprensión del alma humana situada fuera del marco metafísico; (2) la fenomenología existencial de Martín Heidegger con la crítica a los supuestos del cartesianismo; (3) la filosofía de Ludwig Wittgenstein con la cual ha ofrecido una nueva comprensión del lenguaje, en la que plantea que éste tiene un carácter eminentemente activo que trasciende la

simple descripción del mundo y de sus fenómenos. Así el lenguaje toma nuevamente el lugar de privilegio que ocupara la razón.

- Desde las ciencias biológicas, Ernst Mayr, a principios de los años sesenta, postuló que el lenguaje humano es el rasgo básico que distingue a la especie humana de otras y, Maturana con su propuesta de la biología del conocer, del amor y del emocionar, en la cual ha abordado ampliamente la relación entre los seres humanos y el lenguaje.
- Por su parte, el punto de encuentro de los diversos logros de las ciencias humanas (psicología, antropología, sociología, lingüística) ha sido el reconocer la importancia del lenguaje en la comprensión de la vida humana.
- La ontología del lenguaje se nutre de todos estos distintos desarrollos con la pretensión de consolidar una unidad coherente que sirva de base para abordar los fenómenos humanos a partir de una perspectiva distinta a la metafísica, es decir, desde una comprensión constitutiva de lo social que postula una concepción del lenguaje como generador de los mundos que vivimos.

2.1.3.3 La ontología del lenguaje.

En el momento histórico que estamos viviendo, presenciamos nuevamente una revolución en la forma de comunicarnos con los(as) demás, resultado de importantes innovaciones tecnológicas: el lenguaje electrónico. Este lenguaje ha incidido profundamente en la forma en que convivimos, en el pensar sobre nosotros(as) mismos(as) y sobre el mundo (se eliminan los problemas de la distancia, se revalúa la sincronía y asincronía en el tiempo, las limitaciones físicas ya no son determinantes en la relación con los otros) y en la forma en que ocurre el cambio en la vida humana, tanto que hoy día el cambio es un aspecto permanente de la vida, por lo que nada permanece igual por demasiado tiempo.

Desde la teoría de Echeverría, un postulado inicial con relación a la ontología, es que “cada planteamiento hecho por un observador nos habla del tipo de observador que ese observador considera que es... Hagamos lo que hagamos, digamos lo que digamos, siempre se revela en ello una cierta comprensión de lo que es posible para los seres humanos y, por lo tanto, una ontología subyacente” (Echeverría, 1996), es decir, que cada vez que actuamos o decimos algo, no sólo se manifiesta el objeto sobre el cual actuamos o decimos, sino que principalmente se manifiesta una interpretación de lo que significa ser humano y, por lo tanto, una ontología.

La mayor fuerza de la ontología del lenguaje se encuentra en la interpretación que proporciona sobre el individuo, dado que lo trata a él y a su mundo como construcciones lingüísticas, ofreciendo con ello una mayor expansión de posibilidades humanas.

La estructura básica de la propuesta se nutre, según Echeverría, de tres postulados básicos: (1) los seres humanos como seres lingüísticos; (2) el lenguaje como generativo; (3) los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. Veamos:

2.1.3.3.1 Interpretación de los seres humanos como seres lingüísticos

Los seres humanos viven en el lenguaje y, éste es la clave para comprender los fenómenos humanos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los seres humanos no son sólo seres lingüísticos, la existencia humana reconoce tres dominios principales, autónomos pero con relaciones de coherencia entre sí: el dominio del cuerpo, de la emocionalidad y del lenguaje.

Pese al reconocimiento de estos tres dominios, se considera desde esta perspectiva que es necesario dar prioridad al lenguaje, por cuanto es a través de éste que reconocemos la importancia de otros dominios no lingüísticos y por que mediante él conferimos sentido a la existencia, afirmando que es lo que nos hace ser como somos. No hay lugar fuera del lenguaje desde el cual se observe la existencia del ser humano.

Como individuos tenemos la capacidad de generarle un sentido a la vida, interpretándonos a nosotros(as) mismos(as) y al mundo que nos rodea. La forma en que damos sentido a nuestras vidas es lingüística;

así, nuestra identidad está asociada a nuestra capacidad de generar sentido a través de nuestros relatos; no podemos separarnos de nuestros relatos y al modificar el relato de quiénes somos, modificamos nuestra identidad.

Además de lo señalado, es necesario tomar en cuenta el carácter social del lenguaje, es decir, que en tanto individuos, somos lo que somos debido a la cultura lingüística en la que crecemos; el individuo no sólo es una construcción lingüística, sino también social.

Las formas como conferimos sentido y como actuamos descansan en un trasfondo de relatos e historias generadas en la comunidad y en sus prácticas vigentes. Nos constituimos siempre dentro y a partir del trasfondo de esos discursos históricos (metarelatos) y de esas prácticas sociales.

2.1.3.3.2 Interpretación del lenguaje como generativo

Como ya lo hemos anotado, por mucho tiempo ha prevalecido la postura según la cual el lenguaje nos posibilita hablar sobre las cosas; es un instrumento que nos permite describir lo que percibimos o expresar lo que sentimos y, con ello se ha asumido como una capacidad pasiva. En esta medida, la realidad se convierte en antecesora del lenguaje y éste como el mecanismo para dar cuenta de ella.

Desde una nueva perspectiva, basada en los desarrollos ya comentados, se hace un reconocimiento del lenguaje no sólo desde la posibilidad de hablar sobre las cosas, sino fundamentalmente como lo que hace que sucedan las cosas. En esta medida hay una transición del lenguaje pasivo a un lenguaje generativo: el lenguaje no sólo permite describir realidades, también las crea, genera ser. La forma en que una realidad externa existe para cada ser humano es lingüística; cuando algo se convierte en parte de nuestras vidas, cuando la realidad externa existe para nosotros(as), ya no es externa y la hacemos existir para nosotros(as) en el lenguaje.

Al conceder al lenguaje la característica de ser generativo, decimos que es acción, es decir, que no sólo a través de él hablamos de las cosas, sino que nos brinda la capacidad de alterar el curso de los acontecimientos: hacemos que las cosas ocurran, creamos realidades, modelamos el futuro, nuestra identidad y el mundo en que vivimos. Por ejemplo, al decirle sí o no a alguna persona que nos está proponiendo algo, creamos opciones diversas, abrimos o cerramos posibilidades para sí mismos(as) y para otros(as), interviniendo activamente en el curso de los acontecimientos.

La forma como operamos en el lenguaje es el factor que define la manera como seremos vistos por los(as) demás y por nosotros(as) mismos(as). Distintos mundos emergen según el tipo de distinciones lingüísticas que seamos capaces de hacer y de las formas de relacionarlas entre sí.

Pérez afirma que cuando decimos que el lenguaje genera ontológicamente, es decir, genera ser, da ser a las cosas, nos referimos a que “cuando hacemos descripciones del mundo, de los demás o de nosotros mismos, lo que hacemos es operar formulando distinciones. La distinción es una separación que hacemos en el lenguaje, de un determinado fenómeno del conjunto de nuestras experiencias. Las distinciones son obra nuestra. Al hacerlas, especificamos las unidades, entidades y relaciones que pueblan nuestro mundo. No podemos observar algo para lo que no tengamos una distinción. Vemos con nuestros ojos pero observamos con nuestras distinciones. Las cosas no tienen nombres, nosotros se las damos y, en ese proceso las constituimos en la distinción en lo que para nosotros son” (Pérez, 2001).

Por su parte, Maturana aporta a esta perspectiva, partiendo del hecho de que como seres humanos acontecemos en el lenguaje y toda actividad humana lo tiene como ambiente condicionante, es decir, que éste nos precede como mundo lingüístico al nacer y nos configura como humanos al aprehenderlo: “somos concebidos, crecemos, vivimos y morimos inmersos en las... palabras y la reflexión lingüística y por ello y con ello, en la posibilidad de la autoconciencia... Toda nuestra realidad humana es social y somos individuos, personas, sólo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje” (Maturana, 1995).

Puntualizando, decimos que cuando hablamos, actuamos y el actuar conlleva un cambio de la realidad generando una nueva. Cuando describimos lo que observamos, también estamos actuando, por cuanto el describir es una acción que no es neutral. Estas descripciones juegan un papel activo construyendo

acciones posibles, es por esto que hablamos de que el lenguaje tiene una “capacidad generativa”, es decir, que genera realidades.

2.1.3.3.3 Interpretación acerca de que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él.

Distinta a la tradición que asume que cada individuo nace equipado con una predeterminada forma de ser, fija y permanente, lo que conlleva a que la vida sea concebida como un espacio en el que esta forma de ser se despliega, desde la ontología del lenguaje se sostiene que la vida es el espacio en el que los individuos se inventan a sí mismos. En consecuencia, el ser humano no es de una forma terminada ni permanente, es un espacio de posibilidad hacia su propia creación y, ello gracias –como ya lo hemos visto- a la capacidad generativa del lenguaje.

Esta interpretación nos posibilita ganar dominio sobre nuestra propia vida, al ser protagonistas en el diseño del tipo de ser que queremos llegar a ser, asumiendo que como seres humanos estamos en un proceso permanente de invención. Somos el relato que nosotros(as) y los(as) demás contamos de nosotros(as) mismos(as) y, al modificar ese relato, modificamos lo que somos.

Es en éste aspecto en que se ubica una de las mayores contribuciones de la ontología del lenguaje: el ofrecimiento a las personas para inventar y regenerar un sentido en sus vidas. Este planteamiento nos cuestiona sobre el hecho de que no podemos esperar siempre que la vida genere por sí misma el sentido que requerimos para vivirla y, de manera paralela nos muestra cómo es posible generar sentido mediante el lenguaje, inventando permanentemente relatos y acciones que nos permiten trascender como personas y, por ende, asumirnos como constructoras(es) y transformadoras(es) del mundo.

Fruto de los anteriores postulados básicos se desprenden tres principios generales de la propuesta de la ontología del lenguaje que, de asumirse, trae cambios radicales en nuestra forma de ser y estar en el mundo:

- No sabemos cómo son las cosas. Sólo sabemos cómo las observamos o cómo las interpretamos. Vivimos en mundos interpretativos.
- Si asumimos esta postura, necesariamente abandonamos toda pretensión de acceso a la verdad. Recordemos que ser y verdad son dos bases fundamentales de la concepción metafísica; por tanto, si ponemos en duda el acceso al ser, al cómo son las cosas, se pone en duda también cualquier pretensión de acceso a la verdad.

Ello no implica negar la existencia de las cosas, lo que se niega es que las podamos conocer en lo que realmente son, independientemente de quien las observa.

El cuestionamiento de la capacidad de los seres humanos de acceder a la verdad implica darse cuenta de dos elementos: (a) el centro de gravedad del conocimiento se desplaza desde lo observado hacia el/la observador(a), es decir, que el conocimiento revela tanto sobre lo observado como sobre quien lo observa; (b) si aceptamos el postulado acerca de que no podemos saber cómo son las cosas, implícitamente aceptamos que esto mismo que se postula pueda ser considerado como verdad; frente a éste cuestionamiento se plantea que lo que permite discernir entre distintas interpretaciones es el juicio que podamos efectuar sobre el poder de cada una de ellas.

Lo anterior implica que la perspectiva de la ontología del lenguaje puede abrir o cerrar posibilidades de acción y de intervención que otras interpretaciones no ofrecen, por lo que lo importante no es la verdad de nuestras interpretaciones, sino la capacidad de acción para transformarnos a nosotros(as) mismos(as) y al mundo que vivimos. Esta capacidad de transformación es un aporte importante para la transformación de la interrelación maestro(a)-estudiante o estudiante-estudiante.

No sólo actuamos según como somos (y lo hacemos), también somos de acuerdo como actuamos. La acción genera ser. Uno deviene de acuerdo con lo que hace.

Ya hemos visto que el ser no es inmutable, es decir, que constantemente estamos siendo. Nuestras acciones no sólo revelan cómo somos, sino que también nos permite transformarnos, trascendernos y construir un ser diferente.

Las personas actúan de acuerdo con los sistemas sociales a los que pertenecen. Pero a través de sus acciones, aunque condicionados por estos sistemas sociales, también pueden cambiar tales sistemas sociales.

Nos constituimos como personas desde el sistema de relaciones que mantenemos con los(as) demás, es decir, que somos componentes de un sistema social más amplio, el lenguaje. Nuestra posición dentro de este sistema es lo que nos hace ser los individuos particulares que somos, por tanto, es necesario mirar la relación entre el sistema social y el individuo, dada su retroalimentación.

2.1.3.3.4 La escucha, el lado oculto del lenguaje

La interacción en el lenguaje tiene dos dimensiones: hablar y escuchar. Tradicionalmente se asume que el hablar es la faceta más importante, dado que está asociada al aspecto activo de la comunicación, en tanto que el escuchar es asociado a un papel pasivo, dependiente del/la hablante. Desde esta postura se supone que si quien habla lo hace con claridad y sin interferencias externas será perfectamente comprendido.

Distinta a esta postura, Echeverría afirma que la comunicación descansa, principalmente, no en el hablar, sino en el escuchar, dado que éste es el factor fundamental del lenguaje porque desde el escuchar se confiere sentido a lo que uno dice. El escuchar valida el hablar, dirige todo el proceso de la comunicación (Echeverría, 1996).

Por esta razón, la metáfora tradicional de la comunicación humana como la transmisión de información no es adecuada y esconde la naturaleza problemática del escuchar humano, porque no toma en cuenta la construcción de significado y la asignación de sentido por parte del oyente (maestro o estudiante), distorsionando el fenómeno que se pretende revelar.

En armonía con ello, Maturana comenta que el fenómeno de la comunicación no depende tanto de lo que se entrega como de lo que pasa con el que recibe. Así, cuando un ser humano escucha, genera un mundo interpretativo, dado que el acto de escuchar siempre conlleva comprensión e interpretación por cuanto las personas no poseemos un mecanismo biológico que nos permita reproducir o representar lo que “realmente” sucede en nuestro entorno.

Por lo anterior, podemos decir que “decimos lo que decimos y los(as) demás escuchan lo que escuchan; decir y escuchar son fenómenos diferentes” (Echeverría, 1996). Este aspecto toma especial relevancia en la medida que asumimos que lo que decimos es lo que los(as) demás escuchan y lo que escuchamos es lo que los(as) demás han dicho y, en la mayoría de los casos no tomamos el tiempo para verificar si estos sentidos concuerdan.

Escuchar y oír son fenómenos diferentes; escuchar no es oír, dado que el primero pertenece al dominio del lenguaje y se constituye mediante las interacciones sociales con los demás seres humanos. La diferencia fundamental radica en que cuando escuchamos generamos un mundo interpretativo este factor es tan importante en el fenómeno del escuchar, que es posible hacerlo aun cuando no haya sonidos y cuando no haya nada que oír. Se pueden escuchar los silencios, los gestos, las acciones, las posturas del cuerpo y los movimientos, sólo en la medida en que seamos capaces de atribuirles un sentido.

De acuerdo con Klaus Krippendorf (Packman, 1997), la comunicación humana es vista tanto teórica como prácticamente desde alguna de las siguientes metáforas (citado en Pérez, 2001):

- Como depósito de contenidos (“Usa frases vacías”, “Recibimos extractos de información”);
- Como un tubo o canal a través del cual se transmiten mensajes (“Evitemos las interferencias”, “El mensaje no debe distorsionarse en el camino”);

- Como un dispositivo de control y de causalidad de fenómenos (“Los datos forzaron a replantear la estrategia”, “La orden del superior obligó al soldado a disparar”);
- Como una transferencia (“Interpretó correctamente el mensaje”, “¿Me entiende?”);
- Como un combate (“Demolí su argumento”, “Le gané la discusión”); y
- Como una danza (“Conversamos animadamente”, “Así, entendiéndonos, es muy rico conversar”). Desde esta perspectiva se tornan inadecuadas algunas de estas metáforas al no tomar en cuenta la construcción de significado y la asignación de sentido por parte del/la oyente.

El conversar se puede asemejar a una danza en la que el hablar y el escuchar se entrelazan para coordinar acciones con otros seres humanos. Pero, aunque aparentemente quienes conversan se encuentran en un cierto contexto relacional, dicho contexto y lo que ocurre en cada uno(a) de los(as) interlocutoras(es) tiene un fondo invisible de intenciones, inquietudes, intereses, emociones, significados y sentidos, de tal manera que la danza es una danza de iceberg: lo que ocurre dentro de la estructura de cada bailarín(a) está oculto a su pareja de baile. Cada uno sólo puede percibir del(a) otro(a) lo que su escucha le permite.

Las acciones en esta danza conversacional están definidas por los movimientos y ritmos ya ejecutados en esa conversación y a esto se le denomina el contexto de la conversación, que es uno de los factores que condiciona nuestro escuchar, porque cualquier cosa que se diga es escuchada dentro de la conversación que estamos sosteniendo y esto define lo que esperamos escuchar. Por ejemplo, si hacemos una petición, en consecuencia escucharemos una aceptación, rechazo o postergación del compromiso: María pregunta a Juan: “¿Vienes a visitarme?” Y Juan responde: “Estoy trabajando”; en éste caso podríamos asumir esta respuesta como un “No”. Sin embargo María puede preguntar a Juan: “¿Qué estás haciendo?” Y Juan responde: “Estoy trabajando”, el significado de la respuesta puede ser diferente.

Adicionalmente se suma la polisemia, referida a cuando la palabra tiene diversos significados en la oración y estos pueden ser coherentes o no al contexto. Por ejemplo: Una niña de 5 años le pide el favor a su madre que le explique el significado de la palabra negativo. Su madre le responde que esta palabra está relacionada con las fotografías y radiografías, cuyas imágenes ofrecen invertidos los claros y oscuros, u otros colores, de aquello que reproducen. La niña queda muy perpleja y su madre, dándose cuenta de ello, le pregunta a qué se debe su extrañeza. La niña le responde que no entiende entonces por qué cuando en clase le pidió permiso a su maestro de ir al baño, éste le contestó “negativo”.

Otro factor que afecta nuestra escucha es el estado emocional de la conversación, dado que nuestro estado emocional moldea la forma y la manera en que vemos el mundo, el pasado y el futuro y, por ende también lo que escuchamos. Por ejemplo, cuando estamos de mal humor no realizamos ciertas conversaciones o acciones que haríamos si nos encontráramos alegres. En consecuencia, si nos interesa ganar habilidades para fortalecer nuestra capacidad de escucha, es necesario tener en cuenta no sólo nuestro estado emocional y el de la persona con quien estamos sosteniendo la conversación, sino observar los cambios de los estados emocionales de quienes participan en la conversación. Diferentes estados emocionales producen un escuchar distinto y estos estados los podemos inferir del modo de hablar, lo que dice y cómo se dice, los silencios, las posturas del cuerpo, los gestos, etc.

Las historias personales, también afectan nuestra escucha, dado que escuchamos desde aquello que ellas nos dicen, pues estas moldean nuestros intereses y configuran significados. A esta categoría hacen parte los prejuicios, las convicciones y las experiencias previas. La historia personal determina quiénes somos y quiénes seremos en el futuro; es así como también nuestras historias se reeditan cada vez de manera diferente según la capacidad de escucha que tengamos en el presente. Cada vez que hablamos construimos nuestra identidad en el escuchar de los(as) demás y a su vez esta identidad afecta la forma en que seremos escuchados en el futuro.

De igual forma, el trasfondo histórico también influye, dado que somos seres históricos, propios de la cultura en la que nos hemos socializado y nuestra propia individualidad es el producto de condiciones históricas particulares. Como individuos somos la encarnación del trasfondo histórico propio de la cultura en la que nos hemos socializado y por ende, las pautas sociales de comportamiento arraigadas y las

costumbres están detrás de nuestro dar significado a una conversación en la escucha. Según Echeverría, estos trasfondos históricos pueden ser los discursos históricos y las prácticas sociales.

Los discursos históricos son campos de generación de sentido y en su calidad de metanarrativas, metarelatos o metaexplicaciones generan identidades colectivas: “Algo dicho es escuchado en forma muy diferente según los discursos históricos que somos... Un mismo hecho puede constituir un problema para un musulmán y puede pasar inadvertido para un norteamericano” (Echeverría, 1996).

En esta medida, el reconocer que nuestro escuchar proviene de discursos históricos particulares nos posibilita el intentar lograr construir puentes de comunicación con los otros, reconociéndolos, aceptándolos en su particularidad, revaluándolos si es el caso y proponiendo aquellos que nos permitan un mejor convivir en armonía. Por su parte, las prácticas sociales, a diferencia de los discursos históricos no se asumen como narrativas, sino como formas recurrentes de actuar de las personas.

Nuestros saberes teóricos, prácticos y emocionales son otro lugar desde donde escuchamos; nuestros intereses coyunturales construyen una escucha distinta para cada cual, dependiendo de los intereses particulares y coyunturales de cada uno(a) o de la posición o relación con el/la oyente.

Otros aspectos a tener en cuenta y, que ya se han abordado, son los juicios, el lugar, rol o posición jerárquica del(a) hablante o del(a) oyente, el contexto, entre otros.

Tomando en cuenta todos los elementos hasta ahora mencionados, podemos afirmar que el hecho de que una persona esté oyendo no implica que esté escuchando, es decir, que existen ciertas condiciones requeridas para que “el escuchar” pueda ocurrir. Hemos comentado que cuando escuchamos no somos receptores pasivos de lo que se dice, en consecuencia somos activos productores de narrativas, de historias, por lo que las personas que saben escuchar son capaces de interpretar momento a momento lo que las personas están diciendo y haciendo. Como desde esta perspectiva asumimos que el escuchar es una acción, podemos asumir que en tanto acción es susceptible de ser diseñada y puede basarse en competencias que se pueden aprender.

Para escuchar debemos generar el espacio para que el/la otro(a) hable y utilizar la pregunta como dispositivo que permita comprender, develar concepciones, reflexionar y darse cuenta de lo que sucede, así como mirar las cosas desde diferentes puntos de vista y de manera sistémica. Maturana sostiene que la aceptación del/la otro(a) como un legítimo otro(a) es un requisito esencial del lenguaje, porque de no hacerlo el escuchar estará siempre limitado y se obstruirá la comunicación entre los seres humanos. Cada vez que rechazamos a otro ser humano limitamos nuestra capacidad de escucha.

Por su parte, Echeverría plantea que es necesario que el acto de escuchar se cimiente en el respeto mutuo, la aceptación legítima de los(as) otros(as) como diferentes a nosotras(os) y en la aceptación de su capacidad de tomar acciones en forma autónoma, independiente de nosotros(as). Sin la aceptación del(a) otro(a), no es posible que se dé el escuchar, en éste caso estaríamos avocados a escucharnos sólo a nosotros(as) mismos(as), a proyectar en los(as) otros(as) nuestra propia manera de ser y, esto sucede cuando:

- Se pone en duda la legitimidad del(a) otro(a);
- Se plantea una superioridad con relación al(la) otro(a) sobre la base de la religión, sexo, raza, jerarquía, estatus, etc.;
- Se sostiene tener un acceso privilegiado a la verdad y a la justicia;
- Se presume que su manera particular de ser es la mejor manera de ser; y
- Se olvida de que se es sólo un observador particular dentro de un haz de infinitas posibilidades de observación.

Es así como se evidencia la importancia de desarrollar la capacidad de escuchar de manera efectiva si queremos convivir democrática y solidariamente; más aun si tenemos en cuenta que como seres humanos estamos comprometidos obligadamente con el mundo que vivimos y que no hay escuchar que no esté basado en el futuro de quien escucha.

En la actividad docente tanto de los(as) maestros(as) como de los(as) estudiantes, así como en cualquier otro trabajo en equipo o en las relaciones en la vida cotidiana, es de gran importancia tener en cuenta que quienes participan en la comunicación lo hacen desde su propia manera de ver, interpretar y emocionarse frente al mundo, ya sea que participen del acto comunicativo como emisor o como escucha. Esa manera particular de ver, interpretar y emocionarse se refleja en el verso que cada uno construye, en consecuencia cada sujeto tiene un verso que le es particular y, desde este uni-verso construye sus relaciones, se afecta por lo que otros(as) comunican y valora lo que capta a través de sus sentidos. En tanto, todo verso diferente al nuestro nos es ajeno y se constituye para nosotros en otro verso. Lo que cada uno(a) de los(as) demás expresa se constituye en y para mí en un multiverso.

Esta diversidad de versos se constituye entonces en uno de los mayores impedimentos para una convivencia solidaria y democrática y, en especial para la construcción del conocimiento en el trabajo en equipo, dado que debido a nuestra emocionalidad solemos interpretar lo que el otro o la otra comunica, no como una manera diferente de ver, interpretar y expresarse, sino como una afrenta personal que ubica al otro o a la otra (maestro, estudiante, compañera de trabajo, etc.), en el polo opuesto del mundo en que vivimos o que tratamos de explicar. De lo anterior se deriva la importancia de comprender cómo nos afectan las emociones en la construcción del conocimiento en los trabajos en equipo.

2.1.3.4 Emociones como motores de la acción humana

Durante mucho tiempo se ha dicho que somos seres racionales. Recientemente los investigadores han llegado a la conclusión de que nuestro cerebro y las emociones determinan la manera de conocer, lo que decidimos conocer y cómo lo explicamos, determinado que más que seres racionales somos seres emocionales que actúan y piensan.

Son precisamente nuestras emociones las que nos mueven a actuar o nos imposibilitan hacerlo. Cuando en el encuentro con el otro o la otra surge la emoción del amor, las relaciones se hacen más fáciles y agradables. Hecho contrario sucede cuando en el encuentro surge la emoción del odio o del rechazo, en éste caso se nos dificulta trabajar junto a la otra o el otro, nos molesta lo que hace y dice, o lo que deja de hacer y de decir. Otra emoción que suele surgir en el encuentro es la de la indiferencia, en éste caso nos volvemos apáticos, poco interesados. Por ello se afirma que las emociones son motores de la acción humana.

El cerebro debe ser entendido como una herramienta cuya estructura interna –lógica, operativa y creativa–, en su interrelación con el mundo, produce una serie de procesamientos en los que las emociones juegan un papel determinante en la comprensión y relación con la cosa observada. El cerebro da un papel preponderante al entorno en el que el/la observador(a) se encuentra y, los efectos que se generan a partir de la interrelación, interafectación e interdependencia entre los sujetos cognoscentes, la cosa que se pretende conocer y el entorno en que ella se encuentra.

Al hablar de constitutividad, se está afirmando que existe una ontología constitutiva, es decir, que el ser constituye la realidad. Ello se explica de la siguiente manera: el método de observación hace énfasis en el observador y en la actividad total en que se sucede la observación; aquí la observación, es decir, la manera como ésta se hace, influye en lo observado, igualmente se tiene en cuenta el medio, ya que éste influye en la cosa observada, además de afectar la observación y al observador.

Puede afirmarse, en consecuencia, que hay una determinante estructural de: (a) lo observado, que es dependiente de la clase de sistema a que la cosa pertenece; (b) de los estímulos que lo afectan y (c) de cómo el observador reacciona a ellos. Dependiendo del observador, que es un ser biológico-social con una mirada particular, se puede distinguir la cosa observada de diferente manera, ya que desde los propios perceptores; es decir desde la historia personal, las herramientas exosomáticas que usa, el dominio cognitivo que posee, el sistema conceptual que maneja, las experiencias previas que ha tenido, el propio conocimiento que posee y el dominio del tema le posibilitan conocer y explicar la cosa.

Entre todas las especies que habitan nuestro planeta, la especie humana es la única que tiene la capacidad para regir el orden natural, según las investigaciones realizadas por Maturana, Goleman,

Steiner, Davison y Jennings entre otros. Esto nos posibilita explorar tanto a nuestro cuerpo como lo existente fuera de él. En la comprensión del ser humano uno de los elementos que más inquieta a los(as) científicos(as) es la comprensión del cerebro, ya que se sabe de antemano que él domina la forma en que vivimos nuestra existencia. Al conocer el funcionamiento de nuestro cerebro conocemos no solo cómo funcionamos como personas, sino además cómo nos relacionamos con nuestro entorno y en él con los otros seres humanos.

Para lograr aproximarnos al funcionamiento del cerebro se hace necesario comprender cómo evolucionó el cerebro humano primitivo hasta llegar a la complejidad del cerebro de los seres humanos actuales. El cerebro de los(as) primitivos(as) era muy pequeño, medía aproximadamente medio litro, siendo equivalente a la medida del cerebro de un chimpancé de nuestros días. El actual cerebro humano ha aumentado de tamaño hasta llegar a uno aproximado de un litro y medio de volumen. Se considera que el cerebro se incrementó aproximadamente al equivalente de 150.000 neuronas por cada generación hasta llegar a cien mil millones de neuronas. Al aumentar su tamaño, en consecuencia se incrementan sus posibilidades y habilidades, haciéndose a su vez más complejo, más poderosos y más adaptable.

En el video “El poder del cerebro” de la serie “The human Body”; realizado por la BBC (Bookbinder, A., Heseggesey, L. 2002), se afirma que en la medida en que el cerebro se hace mayor la necesidad de energía para su funcionamiento también se incrementa. El cerebro es el órgano humano que requiere de mayor energía para su funcionamiento, de tal manera que requiere de la quinta parte de la energía producida por los alimentos que consumimos, razón por la que el cerebro es la zona más caliente de nuestro cuerpo. Cuando un área del cerebro trabaja con intensidad, necesariamente la irrigación de ese sitio se aumenta desde las arterias, proporcionando energía a las neuronas.

2.1.3.4.1 El cerebro analizado desde la neurociencia

Los rastreos cerebrales médicos, posibles gracias a los avances de la tecnología, prueban que desde el cerebro sentimos, actuamos y pensamos, razón por la que además nuestro cerebro determina quiénes somos y, por tanto, nuestra identidad.

Cada proceso que nuestro cerebro realiza se efectúa en un área determinada del mismo y dicho proceso está orientado a una función específica. Una neurona es un bloque constructivo del cerebro que induce a sentir, actuar o pensar disparando impulsos nerviosos a través de ramas de neuronas que están conectadas a otros cientos de ramas que a su vez están interconectadas a otros cientos de ramas y así sucesivamente. Las cadenas de neuronas “conectadas” unas a otras en realidad no se tocan, sino que se produce entre ellas un campo químico que se activa cada vez que una neurona dispara su energía; es precisamente ese cóctel de sustancias químicas llamadas neurotransmisores el que controla la actividad cerebral. Las neuronas hacen cien millones de millones de conexiones o sinapsis.

El cerebro funciona como un sistema, por tanto, es más que la suma de todas sus partes. Las emergencias del cerebro no se producen en una sola neurona, sino en muchas de ellas que trabajan conjunta y simultáneamente. Cada grupo de neuronas se encarga de un proceso y posibilita diferentes habilidades físicas más desarrolladas como el lenguaje o la memoria, o menos desarrolladas como el movimiento. La forma, el color, la temperatura se procesan separadamente y sumándolas tenemos una “visión coherente” del mundo. Las habilidades menos desarrolladas se realizan automáticamente sin pensarlas y son ordenadas desde el cerebelo. Una actividad que se ha practicado reiteradamente es aprendida por el cerebelo y realizada automáticamente. El cerebelo da el comando necesario al resto del cuerpo mandando instrucciones sin que nos percatemos de ello; de hecho su funcionamiento es más preciso cuando se realiza sin que se haga conscientemente. Desde el cerebelo estamos igualmente en capacidad de usar cualquier herramienta y hacerla una extensión de nuestro cuerpo; con ella estamos en capacidad de modificar el mundo.

Un chimpancé tan sólo tiene la capacidad de utilizar noventa herramientas diferentes. En algunos mamíferos, como la rata, casi la totalidad de su cerebro es cerebelo. En los seres humanos el cerebelo ha cambiado muy poco en su proceso de evolución y por el contrario el resto del cerebro sí ha crecido en su volumen y posibilidades. Un chimpancé no puede hacer herramientas porque no tiene además otras

estructuras que sí tienen los humanos, como el pulgar oponible que nos permite manipular con enorme destreza. El desarrollo del cerebro y el cuerpo se complementan mutuamente de tal manera que el desarrollo de uno implica el desarrollo del otro y viceversa.

Con el crecimiento del cerebro se posibilitó la organización del caos externo, ordenando, clasificando, categorizando. Tenemos, además, diferentes tipos de memoria: la memoria del trabajo que nos posibilita recordar datos por un tiempo no mayor de siete minutos y en una cantidad de aproximadamente siete artículos y que se emplea para recordar datos que debemos comprobar inmediatamente y luego se pueden desechar. La memoria de larga duración requiere que la información obtenida llegue al cortex (parte frontal y exterior del cerebro) y allí se almacene. Se considera que los recuerdos son compartidos simultáneamente por muchas neuronas y que las rutas que la información toma y las conexiones que se crean deben ser fortalecidas continuamente.

Una persona promedio puede recordar aproximadamente un millón de datos. Quienes poseen una gran memoria realmente lo que tienen es una gran capacidad para conectar datos, de ahí que las historias que construimos son una extensión de la memoria y aprendemos construyendo historias; sin embargo, la tarea más difícil que realiza nuestro cerebro es la comprensión de las otras personas para posibilitar la convivencia, ya que la sociedad humana es la más compleja de todas las sociedades y la forma como nos relacionamos con los(as) otros(as) sólo es posible gracias al desarrollo de nuestras capacidades cerebrales.

La conciencia de sí y de los(as) demás es la habilidad más grande que hemos desarrollado. El desarrollo de la personalidad nos permite entrar prevenidos a nuestras actividades y pensamientos, ya que sin la conciencia seríamos algo más que robots atravesando por la vida sin emociones. La conciencia está directamente relacionada con nuestras emociones y nos permite apreciar y valorar las cosas de la vida, el amor, la ciencia, a nosotros(as) mismos(as) y a los(as) otros(as).

2.1.3.4.2 El papel de las emociones

Estudios realizados por Humberto Maturana, Daniel Goleman, Antonio Damasio, Claude Steiner, Richard Davison, Tom Jennings y Joseph Le Doux, entre otros, demuestran que las emociones juegan un papel fundamental en nuestras relaciones con nuestros semejantes y con el entorno. Durante mucho tiempo se pensó que nuestro cerebro estaba dividido en dos y, por tanto, también lo estaban sus procesos y funciones; que el pensamiento era una cosa y las emociones otra y, que cuando las emociones interferían en el pensamiento perdíamos grandes posibilidades como seres racionales que éramos. Actualmente se sabe que existe una relación muy armónica e integrada entre las áreas de las emociones y las áreas del pensamiento y, que se afectan mutuamente.

Daniel Goleman (1996) plantea en “La Inteligencia Emocional” que una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope y, que el mismo nombre de Homo Sapiens, la especie pensante, resulta engañoso a la luz de la nueva valoración y visión que ofrece la ciencia con respecto al lugar que ocupan las emociones en nuestra vida. Este autor alega que en un sentido muy real tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. Estas dos formas fundamentalmente diferentes de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. La mente racional es la forma de comprensión de lo que somos típicamente conscientes: más destacada en cuanto a la conciencia, reflexiva, capaz de analizar y meditar. Pero junto a ésta existe otro sistema de conocimiento impulsivo y poderoso, aunque a veces ilógico: la mente emocional.

Como lo afirma Jennings (2001), es imposible tener un sistema de razonamiento que funcione bien sin un sistema de emociones que lo haga correctamente. Lo que la persona piensa, lo que la persona cree, los problemas que solucione, sus formas de razonar no existen en el vacío, ya que siempre hay un respaldo de las emociones. Para él no somos máquinas pensantes, sino “máquinas emocionales que piensan”. Sus investigaciones han demostrado que si el cerebro pierde la región relacionada con la creación de sensaciones no es que se elimine la capacidad de producir emociones, sino la de sentir las que se producen al no poder experimentar la conciencia de la emoción. En la entrevista realizada por Daniela Rusowsky, titulada “Cambiemos nuestras conversaciones y haremos un mundo distinto”, publicada en la

Internet, él opina “Decimos que los seres humanos son seres racionales. Yo pienso que eso no es verdad. La razón la usamos para justificar las emociones.”

Jennings, al igual que Goleman (1966), considera que las emociones son generadas por estructuras ocultas en lo profundo del cerebro. La amígdala es la primera en reaccionar a un evento emocional desencadenando una serie de reacciones instantáneas dentro del centro emocional. Ondas de impulsos nerviosos viajan por el tallo cerebral produciendo una respuesta inmediata a lo largo del cuerpo. Gran parte del tiempo, incluso en los periodos de vigilia, la maquinaria que produce las emociones está trabajando, sin que nos demos cuenta de ello, creando posturas y expresiones faciales, alterando además el funcionamiento de los órganos internos y preparando al cuerpo para cuando necesite actuar, creando respuestas químicas de las que no nos enteramos y constituyendo así un estado emocional. Para la mayoría de las personas que logran darse cuenta de una emoción, hacerla consciente puede ocurrir unas milésimas de segundo después de que ésta es generada. El cerebro envía señales a la parte encargada del pensamiento y así podemos tomar conciencia de nuestras emociones.

Antonio Damasio (1966), neurólogo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Iowa, llevó a cabo estudios en pacientes que tenían dañado el circuito ubicado en la zona prefrontal-amígdala, tratando de comprender cuáles eran las consecuencias que se presentaban a partir de ello. Él concluyó que a pesar de que la inteligencia en estos pacientes seguía intacta, las elecciones que hacen son desafortunadas tanto en los negocios, como en su vida personal y pueden hasta llegar a obsesionarse permanentemente por tomar decisiones sencillas, porque han perdido acceso a su aprendizaje emocional; razón por la que pueden considerarse tan inteligentes como la gente que no posee dichas lesiones y razonar con la misma rapidez, pero no pueden tomar decisiones correctas, no aprenden de los errores y no tienen sentimientos de culpa. Desde esta perspectiva, como punto de confluencia entre pensamiento y emoción, el circuito prefrontal-amígdala es una puerta fundamental para el almacenamiento de gustos y disgustos que adquirimos en el curso de nuestra vida, por la que concluye que las emociones son típicamente indispensables para las decisiones racionales, ya que ellas nos señalan la dirección correcta donde la pura lógica puede ser utilizada.

Al perder contacto con las emociones se pierde contacto con el pasado; los recuerdos y las emociones que nos acompañan guían cada una de nuestras decisiones. Todas las situaciones que la persona experimenta en la vida están inevitablemente relacionadas con algún tipo de emoción. Toda decisión que la persona toma está relacionada por su similitud con una previa. Cuando la persona debe decidir, aparece en su memoria un recuerdo emocional que se manifestará como un presentimiento que lo guiará hacia una u otra opción. Desde esta visión las emociones pueden considerarse un mapa de navegación que nos apoya en la toma de una decisión que emocionalmente determinamos como correcta. Si dicho mecanismo emocional no funcionara la persona quedaría a merced de sus procesos lógicos y estos no serían suficientes para la toma de decisiones.

Según lo expresa Richard Davison (2001) de la Universidad de Wisconsin, Madison, tenemos emociones específicas que son parte de nuestro repertorio para pensar, pues ellas nos ayudan a resolver problemas. Para él, la rabia, por ejemplo, es un paquete de respuestas que facilitan nuestra capacidad de eliminar obstáculos que se encuentran en nuestro camino para lograr metas y, el miedo tiene como principal objetivo poner fuera de peligro al organismo, de modo que podemos huir de un predador o quedar paralizados ante su presencia. Para él, el problema surge cuando una emoción persiste durante más tiempo del que realmente debiera durar.

Cuando se presenta cualquier situación, la amígdala se activa rápidamente y recluta a las demás áreas del cerebro para manejar dicha circunstancia. Ese hecho puede ser tanto una situación de peligro como el encuentro con alguien que amamos o un diálogo establecido con otra persona. Según Joseph Le Doux, de la Universidad de New York, la amígdala envía señales al cuerpo para que se tensen los músculos, se liberen hormonas, se incremente la presión sanguínea y en su conjunto se genere una respuesta ante dicha situación.

En un sistema normal la amígdala funciona como un sistema de alerta temprana pero no funciona por sí sola; la corteza frontal, donde pensamos y razonamos, juega un papel crucial. Hay dos rutas paralelas del

procesamiento de las emociones en el cerebro. Una conduce directamente a la amígdala, es una vía rápida que desencadena una emoción inconsciente, de ahí que la amígdala puede ejercer control sobre lo que hacemos, incluso mientras el cerebro está ocupado tomando una decisión; la otra, cuando la información va lentamente a la corteza, posibilita que ésta perciba ciertas diferencias; por ejemplo, al oír una frase generada por una persona yo puedo reaccionar inmediatamente de manera agresiva, pero al procesar la información por la corteza dar cuenta que lo que fue tomado como una agresión era simplemente un comentario y, esto es posible porque la corteza envía un mensaje a la amígdala y ésta desencadena un proceso que me permite, desde mis emociones y recuerdos previos, interpretar la información de una forma diferente. El neocórtex, que es una pieza fundamental para el comportamiento, es un gran bulbo de tejidos plegados entre sí que configuran el estrato superior del sistema nervioso. Es ahí donde se procesan las señales del exterior, se aprenden y se memorizan, lo que entre otras nos permite hacer planes y tener expectativas.

Ciertas emociones crean situaciones en las que se producen hormonas que nos permiten afrontar esas o experiencias similares, tal y como lo considera James L. McCaugh de la Universidad de California, quien opina que así la persona tendrá un recuerdo más vivo de las circunstancias y podrá usar dicha información para tomar decisiones sobre lo que hará en el futuro. Igualmente opina que cuando las emociones se salen de control se producen consecuencias devastadoras. Las emociones, afirma, nos ayudan a determinar qué hay de bueno y de malo en nuestro mundo. La emoción nos da una imagen de nosotros(as) mismos(as) pero podemos perder el control de esa imagen y sentir que no hay futuro para nosotros(as). Por ejemplo, en un estado de depresión severa la persona pierde el equilibrio entre las emociones, el pensamiento y la razón.

El cerebro es capaz de generar toda una colección de pensamientos, pero es la emoción la que ocupa el centro de nuestra vida; en consecuencia, la vida está regulada por las emociones y la interacción de ellas con los procesos de pensamiento es lo que somos. Más que seres racionales somos seres emocionales ya que en nuestras vidas no hay ningún momento libre de emociones, de ahí la importancia de centrarnos en conocerlas.

2.1.3.4.2.1 ¿Qué son las emociones?

En el artículo “¿Qué queremos de la educación?” escrito por Maturana y publicado en la Internet, éste afirma: “Lo que guía la conducta humana son las emociones o confianzas básicas. Las emociones son clases de conductas relacionales; cuando se coordinan las emociones se coordinan las conductas relacionales”. Este mismo autor (1991) considera que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen distintos dominios de acción en los que nos podemos mover. Echeverría (1996) afirma que las emociones son quiebres que nos suceden en el sin número de posibilidades de acciones y, que se presentan como apertura, ampliación o cierre de dichas posibilidades. Además, argumenta que en los seres humanos, muchas de las emociones tienen su origen en el lenguaje, tal como lo manifiestan las personas cuando sienten envidia, vergüenza, rechazo etc.

Siguiendo a Echeverría se puede aseverar que el vivir humano se da en la continua interacción con los(as) otros(as) en el lenguaje y en el fluir del emocionar que se genera de esta. Es importante aclarar que las acciones humanas no se definen en el acto como una operación particular, sino en la emoción que lo posibilita y lo constituye como tal. Es decir, no podemos propiciar cambios en los(as) otros(as) a través de discursos racionales, impecables y perfectos, si el emocionar de los que escuchan o hablan está situado en emociones distintas o se encuentra en la misma pero afectado por otras emociones (enojo o tristeza) que los hace cambiar de escucha o sordos a la misma. Por lo tanto, si queremos entender las acciones humanas debemos reconocer que los actos no se dan por sí, sino que son constituidos por la emoción que los posibilita.

Daniel Goleman (1996) plantea que: “Toda las emociones son impulsos para actuar” es decir, que las emociones son los motores de la acción humana, son los recursos para enfrentarnos a la vida y sus múltiples relaciones.

En el contexto de éste módulo, las emociones no son concebidas como lo que corrientemente llamamos sentimientos, sino como las plantea Maturana, es decir, disposiciones corporales dinámicas que definen distintos dominios de acciones en que nos movemos o en que se encuentra un animal (humano o no).

Al respecto, en el diálogo de María de la Luz Urquieta con Humberto Maturana (citado en la World Wide Web “Amor y democracia”, 2001), éste asevera: “En lo emocional somos mamíferos. Los mamíferos son animales en que el emocionar es, en buena parte, consensual y en los que el amor en particular juega un papel importante. Se ve en los animales domésticos. Sino se le hace cariño al perro, se pone triste, se enferma... Somos animales, pero animales especiales. Lo especial del modo de vivir humano es el lenguaje entrelazado con el emocionar. El amor es constitutivo de la vida humana pero no es nada especial...”.

En la entrevista (citado en la World Wide Web “Un problema de deseo”, 2001) realizada por Sarrás Jadue, Maturana afirma: “Las emociones, desde el punto de vista biológico, son cambios internos de configuración que transforman la reactividad del ser vivo, de modo que ese ser vivo en el espacio relacional es distinto... El ser humano puede realizar una mirada sobre su emocionar, puede reflexionar porque tiene el lenguaje. Pero el animal, que Descartes trata tan negativamente como autómeta, no tiene cómo hacer esa mirada reflexiva.” Parfraseando a Maturana se puede afirmar que la emoción del animal es como la emoción del ser humano cuando no se da cuenta de ella.

Maturana (1977) propone que “Las emociones son en esencia impulsos para actuar, planes instantáneos que la evolución nos ha, dado, para enfrentarnos a la vida, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar. Es decir, plantea que las emociones son impulsos arraigados que nos llevan a actuar, motivo por el cual los biólogos no dudan en otorgarle a las emociones un papel fundamental en la evolución humana. Dicen que las respuestas emotivas de nuestros antepasados más remotos fueron pieza clave en la supervivencia de la especie: el miedo hace que la sangre fluya con más fuerza hacia los músculos y facilita que huyamos o golpeemos al agresor; la sorpresa aumenta el tamaño de las pupilas y mejora nuestra información visual. Estas tendencias biológicas a actuar están moldeadas además por nuestra experiencia de la vida y nuestra cultura”.

En la ya citada entrevista realizada por Daniela Rusowsky a Maturana, éste expresa: “A mí me gusta referirme a la más fácil de todas las emociones que es el amor y, casi quedarme en ella”. Igualmente, Maturana, reflexionando sobre el amor, considera que éste “es fundamento de lo social, pero no toda convivencia es social. Es la emoción que funda lo social: sin la aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. En cambio, las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia.”

Como puede leerse en la entrevista con Arrieta, citada previamente, Maturana discurre: “Todo vivir humano ocurre en conversaciones y es en ese espacio donde se crea la realidad en que vivimos... Los seres humanos usamos el hacer para justificar o negar la emoción donde nos encontramos. Existimos en el entrelazamiento del lenguaje y el emocionar. Este entrelazamiento yo lo llamo conversar, que viene del latín dar vueltas juntos.”

Según este investigador, todo vivir humano ocurre en conversaciones y es en ese espacio donde se crea la realidad en que vivimos. “Las historias que contamos sobre cómo vivimos constituyen el mundo que vivimos. Si queremos vivir distinto sólo tenemos que vivir distinto, generar conversaciones que constituyan ese otro vivir. Cambiemos nuestras conversaciones y haremos un mundo distinto... El lenguaje no puede haber surgido en la agresión que restringe la convivencia, sino en el amor”.

No se niega que en cuanto a lo racional, somos racionales, ya que tenemos sistemas de argumentos desde los cuales argüimos. Maturana igualmente responde que: “Todo sistema racional se funda en alguna emoción que da validez a sus premisas. Escogemos ciertas premisas como puntos de partida y como elementos que en sus coordinaciones, de acuerdo con sus propiedades y características, constituyen el sistema racional. Entonces, en nosotros(as) lo racional no es una cosa en sí, propia y particular que pueda ser la misma en cualquier circunstancia. Yo digo que hay distintos sistemas racionales, cada uno definido desde un conjunto de premisas fundamentales, de las cuales se constituye

cada sistema de argumentaciones... No porque somos racionales dejamos de ser emocionales. Es a eso a lo que yo hago referencia cuando digo que todo lo humano se da en el conversar”.

Este biólogo afirma: “Todas las acciones humanas se fundan en alguna emoción. El amor es una de ellas. Pero también están la agresión, el miedo, la pena, la vergüenza, la envidia, la codicia. El ser humano es intrínsecamente emocional y las emociones constituyen los fundamentos que especifican los dominios de acciones en que nos movemos en cada instante. Por esto digo que las distintas emociones constituyen distintos dominios de acciones... Del amor también nació el lenguaje como un sistema de coordinaciones conductuales consensuales. El lenguaje, como dominio de coordinaciones conductuales consensuales, puede surgir solamente en una historia de coordinaciones conductuales consensuales. Esto exige una convivencia basada en la aceptación mutua. Sino hay interacciones en la aceptación mutua, se produce separación o destrucción. En otras palabras, si en la historia de los seres vivos hay algo que no puede surgir en la competencia, eso es lenguaje.”

Si queremos entender las acciones humanas no tenemos que mirar el movimiento o el acto como una operación particular, sino a la emoción que lo posibilita. Un diálogo entre dos personas será vivido como agresión o accidente, según la emoción en la que se encuentran los(as) participantes. No es el encuentro lo que define lo que ocurre, sino la emoción que constituye dicho encuentro como acto. De ahí que los discursos racionales, por impecables y perfectos que sean, son completamente inefectivos para convencer a otro si el habla y la escucha se llevan a cabo desde emociones distintas.

Maturana (1991) dice que “cuando nos encontramos en una conversación supuestamente racional, se pueden producir dos tipos de discrepancias que se diferencian por las clases de emociones que surgen de ellas, pero que usualmente no distinguimos porque nos parecen distintos modos de reaccionar ante un error lógico. Estas pueden ser discrepancias lógicas o ideológicas”.

Pérez (2001), al respecto, afirma que las discrepancias lógicas son aquellas que surgen cuando los participantes en la conversación cometen un error en la aplicación de las coherencias operacionales que definen al dominio racional en que ésta se da y, que las discrepancias ideológicas son las que surgen cuando los participantes en la conversación argumentan desde distintos dominios racionales como si estuviesen en el mismo. En éste caso, las discrepancias lógicas las vivimos como intrascendentes, mientras que las discrepancias ideológicas las vivimos como diferencias trascendentes al no reconocer el error lógico se acusa al otro de ceguera o testarudez. Tratamos a estas discrepancias como si surgieran de errores lógicos, pero las vivimos como amenazas a nuestra existencia al no ver que lo que ocurre es que estamos en dominios racionales distintos y que nuestras diferencias se deben a que partimos de premisas a priori distintas y no a que uno u otro ha cometido un error en la aplicación de ellas.

Al tener claro esto, se nos hace evidente que cuando estamos en una cierta emoción podemos hacer algunas cosas y otras no y, que aceptamos argumentos que rechazamos bajo otra emoción, porque son las emociones las que definen el dominio de acciones en que nos podemos mover y la lógica de los raciocinios que hagamos para argumentar o para validar lo que escuchamos. Es más, todo sistema racional se erige a partir de premisas básicas que han sido aceptadas apriorísticamente desde una determinada emoción que le subyace.

Si sabemos la importancia determinante de las emociones se entiende la necesidad de darles el espacio que les corresponde en los procesos que conllevan el trabajo en equipo. Para ello se hace prioritario aceptar su legitimidad; en consecuencia, se parte de reconocer que lo humano no se constituye exclusivamente desde lo racional. Ello se dificulta si estamos inmersos en una cultura patriarcal, en un pensamiento lineal y hacemos énfasis en la importancia de lo racional. De donde se deriva que aun cuando es evidente que lo racional es importante en el tipo de vida que vivimos, dar el primer paso consiste en aceptar que entrelazado a un razonar está siempre presente un “emocionar”. Por ejemplo, cuando a una persona le preguntan qué le está pasando, dicha pregunta está orientada a mirar el propio emocionar y no a mirar el propio razonar. La persona que responde a dicha pregunta centrándose en lo preguntado, necesariamente responde desde la mirada a su emocionar y en consecuencia, al ser aceptada esa mirada, entonces se evidencia la presencia continua de la emoción y como corolario el fluir emocional se hace aparente. Por supuesto, el temor a ser comprendidos como “irracionales” al crear una

ruptura con la preponderancia de la razón tiene una marcada influencia en la falta de reconocimiento que los(as) científicos(as) e investigadoras(es) como también la academia han, dado a las propuestas teóricas centradas en lo emocional.

Maturana, en el artículo ya citado: ¿Qué queremos de la educación?, considera que el deseo de controlar las emociones tiene que ver con nuestra cultura patriarcal orientada a la dicotomía de lo bueno y lo malo; se enfatiza como línea central de la vida la lucha entre el bien y el mal y, la educación pasa entonces a ser un modo de controlar la maldad, lo que se logra con la razón ya que ésta nos acerca a lo bueno.

Igualmente, considera importante recalcar dos enunciados sistémicos que pueden referenciarse para el nivel humano: el primero, consiste en que: “Cuando en un conjunto de elementos comienzan a conservarse ciertas relaciones, se abre espacio para que todo lo demás cambie en torno a las relaciones que se conservan”; el segundo: “La historia humana y, la de los seres vivos en general, sigue el curso de las emociones (en particular, de los deseos), no el de los recursos o la tecnología.”.

Con respecto al primero de los enunciados, el autor evidencia la importancia que tiene el que tan sólo una de las personas en una relación desee cambiar, ya que si dicha persona lo hace, por ejemplo, desde la emoción del amor, necesariamente se afecta a sí misma y dicha afectación afecta a la otra, por tanto, el resto de sus vidas cambia: cambian los lugares donde se mueven, duermen, las cosas que comen, las personas con quienes conversan, los temas que tratan en sus conversaciones, las cosas que hacen juntos(as) y con los(as) demás, en torno a la conservación de la relación constituida por la pareja.

Retomando el segundo de los enunciados, puede concluirse que la historia depende de nuestras emociones y deseos. La historia que construya cada persona será aquella que surja de sus deseos y emociones, es decir, de lo que quieran hacer. De ahí que el nivel más importante a nivel educacional sea precisamente el emocional. En éste se forma la persona. De hecho todos podemos aprender a usar herramientas, incluso a manipularlas, porque, en definitiva, todos los seres humanos somos igualmente inteligentes. No es cierto que haya seres más inteligentes que otros. La diferencia está en las emociones, en lo que uno quiere. Si alguien desea cambiar la forma como se relaciona lo va a lograr. Y lo contrario también es cierto: si a una persona no le gusta o no quiere relacionarse desde el amor no asumirá nada al respecto. Las capacidades intelectuales se potencian desde la formación fundamental de la niña y el niño, que es la formación humana en el nivel emocional. La inteligencia, la conducta inteligente, ocurre en la participación, en la colaboración, por tanto, tiene que ver con la consensualidad.

Para concluir podríamos afirmar que tres de las emociones son determinantes en la construcción de procesos que impliquen el trabajo en equipo: el amor, el rechazo y la indiferencia (Ver Gráfico 12). Recordemos que según Maturana “las emociones afectan la conducta inteligente. Concretamente, el miedo, la ambición, el enojo, la competitividad, reducen la inteligencia humana. Tenemos incluso expresiones populares que se refieren a esto: tal persona está ‘ciega de envidia’, o ‘ciega por ambición’, es decir, se trata de personas que afectadas por una emoción negativa restringen su mirada, su visión de las cosas. Tales emociones generan una negación del otro”. La emoción de la indiferencia nos conduce a no reconocer al otro o la otra como auténticos(as) otros(as). Para Maturana, “la única emoción que amplía la conducta inteligente es el amor. El amor es aceptar al(a) otro(a) como auténtico(a) otro(a), al aceptar la legitimidad del(a) otro y sus circunstancias, uno ‘ve’ al(a) otro(a)”; es decir, lo reconoce como parte del equipo de trabajo.

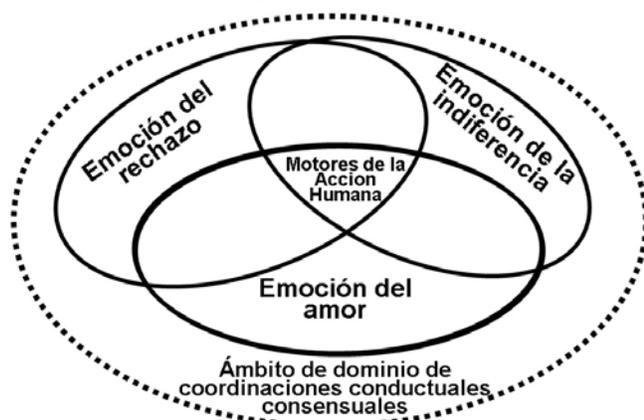


Gráfico 12. Motores de la acción humana

2.1.3.5 Cultura: red de conversaciones

Nuestra actual cultura está sitiada por las crisis: de los paradigmas, de los metarrelatos, de las ideologías, de las utopías. Asistimos al fin de una época, que es lo mismo que decir que presenciamos el nacimiento de una nueva era. La humanidad nunca había asistido a tantos cambios culturales de tanta profundidad y magnitud de algunos de ellos y a una velocidad tan acelerada como se aprecia en la actualidad.

Sin embargo, al intentar definir el término cultura nos encontramos con la dificultad, dado que es un concepto difícil de abordar al ser tan polisémico. Pérez (2001) comenta que en la edad media la cultura se relacionaba con el cuidado del cuerpo y el cultivo del espíritu. Posteriormente, en los siglos XVII y XVIII el concepto se relacionó con la lengua, la vida social y el ser humano se consideraba el creador de la cultura. Contemporáneamente, desde las ciencias sociales, la cultura se ha definido como el sistema compartido de valores, normas, costumbres, ideales, símbolos que sirven de referentes de significado de la conducta y el intelecto.

A pesar de que el paradigma centrado en la razón ha permeado todos los espacios, incluyendo la comprensión de la cultura, el racionalismo que venía liderando la comprensión de esta ha sido cuestionado actualmente por autores que postulan una integridad sistémica en el estudio de la misma (H. Maturana, E. Morin, R. Echeverría). Ellos han planteado que la cultura se configura en la interacción constante en la tríada compuesta por el emocionar, el lenguajear y la corporalidad.

Maturana y Verden-Zoller (1994) expresan que la cultura es "...una red cerrada de conversaciones que constituye y define una manera de convivir humano como una red de coordinaciones de emociones y acciones que se realizan como una configuración particular de entrelazamiento del actuar y el emocionar de la gente que vive en esa cultura" (Maturana, 1994). Teniendo como referencia éste planteamiento, abordaremos nuestros viajes asumiendo la cultura como: una "trama de significados constituida por trasfondos históricos construidos socialmente, que en calidad de metarrelatos modelan y moldean la dinámica emocional desde donde se confiere sentido y significado a las vivencias y que junto con las historias personales, los intereses coyunturales y, los estados de ánimo se realiza en un tipo de redes de conversaciones de la gente que vive esa cultura.

La cultura se constituye en una forma particular de interrelación entre determinado grupo humano, en la que se hace común una determinada manera de emocionarnos frente al mundo, generando así la posibilidad de construir una identidad propia y diferenciándonos de las demás culturas. Este proceso surge de manera natural y espontánea cuando vivimos nuestra cotidianidad aprendiendo el emocionar de los adultos con quienes nos relacionamos.

Sin embargo, aunque toda cultura es un sistema conservador cerrado que constituye a los seres humanos que se encuentran inmersos en ella, estos tienen la capacidad de influir sobre ella para transformarla y cambiar sus habituales redes de conversaciones. Al respecto, Maturana plantea que cuando una cultura surge cuando los seres humanos comienzan a conservar, por largas generaciones, una nueva red de coordinaciones de acciones y emociones como su manera propia de vivir y, en consecuencia, desaparece o se transforma cuando la red de conversaciones que la constituye deja de conservarse.

En la historia de la humanidad se han identificado dos grandes metaculturas (trasfondos significativos de sentido), es decir, modos de configuración de relaciones entre los individuos y de estos con su entorno: la cultura patriarcal y la cultura matrística. Estas dos maneras de vivir dependen de la forma en como se confiere sentido gratificante a la existencia. Los seres humanos hemos vivido en el entrelazamiento de estas dos culturas, aunque en las grandes civilizaciones, especialmente la occidental, la cultura patriarcal ha sido predominante.

2.1.3.6 Cultura democrática

Al producirse el encuentro entre ambas culturas, la patriarcal somete a la matrística. Pero ésta no desaparece del todo. Permanece en la relación materno-infantil. Esa es la razón de que hoy vivamos una

cultura matrística en la infancia y una cultura patriarcal en la vida adulta, lo que significa vivir lo masculino y lo femenino en conflicto permanente.

Así, en nuestra socialización en la infancia aprehendemos la cultura matrística cuando establecemos con nuestra figura materna una relación de amor, acogimiento, protección, ternura. Pero a la par interiorizamos otro tipo de relaciones en la escuela, los medios de comunicación, la comunidad, los amigos y en general los espacios fuera del hogar, en las cuales el emocioar predominante es el del poder, la jerarquía, la competencia. Ello da cuenta de la razón de nuestra dualidad cultural, que nos lleva a actuar en forma antagónica según el contexto, el tiempo y el espacio en el que se suceden las distintas interacciones. Por ejemplo, generalmente solemos encontrar emocioares matrísticas al interior de la familia, la pareja afectiva o con amigos muy cercanos; por el contrario, predominan los emocioares patriarcales en espacios no tan íntimos como el laboral.

El origen de los grandes valores e ideales de justicia, paz, solidaridad, armonía, fraternidad, igualdad surgen precisamente de la biología del amor y es necesario que sean los fundamentos de la vida en la infancia. Estos valores deben ser propios de la experiencia de la educación basada en fa cultura matrística que recibe la niña y el niño en su infancia, fundada en el respeto, la cooperación, la legitimidad del otro, la participación, el compartir, la resolución de los conflictos a través de la conversación.

En la vida adulta debemos negar todos estos valores, pues encontramos una cultura opuesta: la cultura patriarcal, fundada en la competencia, en la apariencia, en la negación del otro, en la lucha, en la guerra, en la mentira y, es esta contradicción la que genera la pérdida de esos valores de paz, armonía, fraternidad y justicia.

Al mismo tiempo, el hecho de vivir añorándolos, el hecho de que podamos imaginar una sociedad basada en una convivencia fundada en el respeto y en la justicia nos hace querer recuperarlos. Sin embargo, Maturana plantea que el gran impedimento que encontramos es pretender que coincidan o coexistan en condiciones culturales que se niegan mutuamente.

Por ello sugerimos un tercer espacio en el que podamos construir un mejor vivir. Y éste mejor vivir es presentado por Maturana (1994) como la democracia, el deseo de una convivencia armónica. Su origen está marcado en la tensión que surge de haber nacido en una cultura matrística y desarrollarse en una vida adulta en la cultura patriarcal. La añoranza del volver a tener la experiencia que se vivenció en la niñez y lo que está experimentando actualmente: La autoridad, la lucha, la competencia ha generado procesos reflexivos en las personas donde siente la necesidad de una cultura donde coexistan las dos.

Es en esta tensión de metaculturas que expresan modos de vida genéricos es posible que surja un tercer espacio, al cual hemos denominado cultura democrática, en el que cada vez más tendamos a reconocer nuestra naturaleza desde el sentido matrístico y cuestionemos permanentemente nuestros comportamientos derivados de un sentido patriarcal.

Maturana (1991) insiste que es necesario que la tarea de la construcción de la democracia se centre en crear un dominio de convivencia en el que el deseo de detentar una verdad absoluta se desvanezca y, en la cual la democracia sea una oportunidad para colaborar en la creación cotidiana de una convivencia fundada en el respeto que reconoce la legitimidad del otro(a) en un proyecto común, una cultura que no esté centrada en la guerra, en la competencia, en la lucha, en la imagen, en la negación mutua, sino en el respeto, en la colaboración, en la conciencia ecológica y en la responsabilidad social.

De esta manera lo que esperamos lograr es un cambio paulatino en nuestra cultura mediante una configuración emocional distinta, generando desplazamientos en la significación de las prácticas y formas de relacionarnos, en la que se amplíen los espacios educativos en los cuales la construcción de relaciones sociales se signen por el respeto, la cooperación, la solidaridad y, que con estos comportamientos nos resulten gratificantes y satisfactorios.

La cultura democrática o neomatrística no niega completamente la cultura patriarcal, sino que busca expandirse por todos los dominios de las relaciones humanas a las emociones, a las acciones y a las reflexiones, creando espacios donde la cooperación, los acuerdos, la reflexión, el reconocimiento y la comprensión, reemplacen la autoridad, la hegemonía, el control y la obediencia.

La cultura neomatrística es un modo de vida que rompe con el patriarcado, pues se fundamenta en el respeto, en la colaboración, en mirar al otro como un legítimo otro en el espacio de convivencia. Es una cultura que puede solucionar los conflictos no a través de la lucha, sino en la conversación, la conspiración en un proyectar de un quehacer juntos, que es por lo demás lo que constituye la constitución de cualquier país, que es un proyecto de convivencia.

La democracia como cultura neomatrística no se centra en la lucha sino en la armonía de la existencia, lo que implica romper la tradición patriarcal de negación y subordinación de las niñas, los niños y las mujeres, lo que, al mismo tiempo libera al hombre de ser el dominador y explotador de estas poblaciones.

Pérez (2001) manifiesta que: “La construcción de la convivencia democrática solo es posible mediante un cambio en el empujar de quienes desean realizarla, el cual se debe extender a todos los dominios de las relaciones humanas, creando espacios en el que el acuerdo, la reflexión reemplacen la autoridad, el control y la obediencia como manera de coexistencia humana, de modo que se pueda tejer redes de conversación entre iguales. En la relación materno infantil aprendemos a respetar, a colaborar a participar, a conversar, a disfrutar e imaginar como posible y legítimo un vivir en el mutuo respeto; en últimas, aprendemos el empujar que hace posible la democracia. Sólo habiendo vivido la emoción de la igualdad matrística es posible revivir la emoción de la experiencia posible que es la democracia” (Pérez, 2001).

Por su parte Maturana (1997) afirma que para construir una posibilidad de convivencia democrática se precisan de ciertas condiciones, entre ellas, el participar de redes de conversaciones comunes (cultura) en las cuales predominen los mismos valores y deseos fundamentales; vivir en el mismo espacio para facilitar la construcción de un proyecto común; ser responsables de los actos, conscientes de que con ellos se construye la cotidianidad; ser libres, es decir, darnos cuenta de que nos damos cuenta de que queremos o no las consecuencias de nuestras acciones y, con base en ello actuar.

2.1.3.7 Cambio cultural

En el mundo actual que vivimos, donde los cambios se hacen por doquier, los seres humanos valen por lo que tienen; la lucha y la competencia son los pilares del vivir. Se hace necesario un cambio cultural para mejorar las relaciones de convivencia, ya que con la forma de vida que estamos llevando estamos acentuando más y más la cultura patriarcal ceñida por relaciones de poder, desconfianza, lucha y jerarquía.

Para alcanzar éste cambio se necesita que en una cultura surja una comunidad humana que, de generación en generación empiece a conservar nuevas redes de coordinación de coordinaciones de acciones y de emociones, donde se construya nuevo sentido a las vivencias y se modele la dinámica emocional de las personas, generando una manera propia de vivir. Para que desaparezca o cambie la cultura, las redes de conversación que la constituyen deben dejar de conservarse. Por consiguiente, para atender al cambio cultural es necesario reconocer los cambios emocionales bajo las cuales las coordinaciones de acciones de una comunidad pueden cambiar.

Otra forma de lograrlo es conversando. Si estamos en la pasión de la construcción de una democracia, generamos conversaciones que constituyen un “proyecto común” de convivencia en la aceptación y respeto recíprocos, lo que permite colaborar a todos en la construcción de un mundo en que la pobreza y el abuso no surgen como modos legítimos de vivir.

Si estamos en la pasión por la democracia, generamos conversaciones que reconocen las distintas ideologías como distintos modos de descubrir la realización del proyecto común. Podemos escuchar al otro y cooperar. Mientras que si estamos en la lucha, en consecuencia el otro debe desaparecer porque tarde o temprano me destruirá a mí.

De allí que aprender a escucharnos en todo proceso al interior de los equipos de trabajo sea fundamental. Es necesario conversar, discrepar, sin que la discrepancia sea el comienzo de una lucha, sino una oportunidad de reflexión y diálogo. Reconocer además la posibilidad del error y saber corregirlo.

Que el desacuerdo no tenga un carácter obstructivo en el conversar, sino que en el fundamento del respeto mutuo, las distintas posiciones en desacuerdo se acepten como legítimas.

El secreto para lograr la armonía está en el respeto del otro como legítimo otro en la convivencia y en el respeto por el mundo natural, en términos de tomar esa conciencia ecológica que nos haga ver claro que la destrucción de nuestro hábitat significa también nuestra propia destrucción.

La persistencia y sostenibilidad en el tiempo y la gratificación de los cambios generados en nuestro vivir cotidiano son indispensables si deseamos lograr un cambio cultural. De allí la importancia de que los niños y las niñas aprendan espontáneamente en la interacción con los(as) demás un nuevo emocionar y de que a los(as) adultos(as) que son nuestros(as) estudiantes y nosotros(as) mismos(as) como maestros(as) entendamos que para lograr el cambio en la cultura educativa se hace necesario interactuar en una emocionalidad del amor y en la posibilidad del multiverso.

2.1.4 Constructivismo

Según Carretero (citado en la World Wide Web “Constructivismo, 2002”), antes que nada conviene indicar que no puede decirse en absoluto que constructivismo sea un término unívoco. Por el contrario, puede hablarse de varios tipos de constructivismo. De hecho, es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual psicología cognitiva.

Básicamente puede decirse que el constructivismo es el enfoque o la idea que sostiene que el individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Esta construcción que realizamos todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla nuestra actividad, ¿de qué depende? Depende sobre todo de dos aspectos a saber: de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad externa o interna que desarrollemos al respecto.

El aspecto básico de la epistemología convencional-positivista (empiricista-racionalista), como ya se resaltó, es que vivimos una realidad objetiva, que ya tiene contenida en sí el sentido de todas las cosas y que esta realidad existe independiente de que la percibamos. Dicha realidad objetiva es además única y es representación de la realidad y, la única manera de ver si éste conocimiento es verdadero es sólo mediante la correspondencia del orden externo con éste conocimiento visto como una representación de ese orden.

El problema que el constructivismo le plantea al enfoque empiricista-racionalista ha sido el cambio de la relación entre el observador y lo observado. A diferencia de la posición empiricista en la que el observador está frente a una realidad objetiva en sí misma, que existe independiente del observador, en el constructivismo el observador no aparece más como una persona neutra. Esta epistemología sostiene que nuestros conocimientos como seres humanos no se basan en correspondencia con algo externo, sino que son resultado de construcciones de un observador que se encuentra siempre imposibilitado de contactarse directamente con su entorno. En éste sentido la comprensión del mundo no proviene de su descubrimiento, sino de los principios que se utilizan para producirla.

Con esta introducción, el objetivo que se propone aquí es presentar los aportes epistemológicos del constructivismo teniendo presente sus antecedentes y principios básicos.

2.1.4.1 Los antecedentes de la epistemología constructivista

El empirismo ha sido por 400 o 500 años sinónimo de ciencia. Desde él se considera que la realidad es única para todos los seres humanos y es externa a estos; por lo tanto, puede conocerse en forma más o menos perfecta. ¿Cómo se alcanza el conocimiento?, asegurándose de sumar toda la experiencia sensorial y prescindiendo de todo razonamiento e hipótesis. Se trata de una tradición para la cual al conocer se obtiene una réplica de la realidad, una reproducción sensorial de ésta y, supone que afuera hay un orden único que el observador copia internamente a través de sus sentidos.

En términos de Alfredo Ruiz (citado en la Word Wide Web “Inteco”, 2002), “el tema básico de la epistemología empirista es que la realidad es única para todos los seres humanos. La realidad es única y es externa a los organismos vivientes; y, en nuestro caso, si nos referimos a los seres humanos puede ser conocida en forma más o menos perfecta; en forma más o menos próxima a la verdad. Se cree entonces que existe una realidad externa y, que el conocimiento humano es una representación de esta realidad externa; y que esta representación es más o menos correspondiente a la realidad externa. Ahora, se llega a esta representación de la realidad por la suma global de todas las experiencias sensoriales. Es decir, basta con tener estas impresiones sensoriales para asegurarse el conocimiento”.

A fines del siglo XIX y a principios del siglo XX, éste planteamiento fue puesto en duda; y la racionalidad tomó el puesto que tenían las impresiones sensoriales. El racionalismo también considera que existe una única realidad con un orden único que puede ser conocido, habiendo por lo tanto una correspondencia entre realidad y conocimiento. Sin embargo, hay que decir que el racionalismo se diferencia del empirismo, en cuanto a la correspondencia con la realidad, que ya no es igual a la suma de las experiencias sensoriales, sino que se identifica con un conjunto de principios lógicos y de acciones lógico-deductivas. En consecuencia, la representación que corresponde a la realidad es la que se adecua a las leyes de la lógica formal y, no aquella representación sensible de los empiristas; es una representación abstracta, un esquema, pero sigue siendo la representación de un orden que está fuera del observador. Esta fue la contribución del Círculo de Viena. Lo que iba a garantizar la perfecta correspondencia entre la representación y la realidad externa eran las leyes o principios de la lógica como era concebida en su tiempo.

Según Ruiz (citado en la Word Wide Web “Inteco”, 2002), el primer gran cambio de esta perspectiva a que nos referimos ocurre en 1903 con la famosa carta que B. Russel (que a la sazón tenía 21-22 años) le envía al gran lógico Freege. En esta carta le muestra que era imposible resolver una proposición paradójica a través del sistema lógico que proponía Freege y, que sino se tomaba en consideración el contexto relacional, interpersonal e histórico que daba origen a la conclusión paradójica, no se podía resolver de ninguna manera. Lo que B. Russel formuló, en forma lógica-matemática, es que existe una propiedad de los organismos, la propiedad autoreferencial. Esto significa que el observador es parte integrante de lo que observa. Desde esta posición, entonces, es posible resolver algunas proposiciones paradójicas. Si estas proposiciones paradójicas son vistas desde un observador imparcial u objetivo, fuera de cada acontecimiento, se quedan sin solución lógica las proposiciones mencionadas.

Luego los acontecimientos prosiguieron con los desarrollos de la teoría de la relatividad de Einstein y con la mecánica cuántica; esta última probablemente fue la que más influyó para cambiar radicalmente la relación entre el observador y lo observado. La crisis del paradigma empirista, por ende, era ya irreversible. La relación entre el/la observador(a) y lo observado es el tema básico del constructivismo como corriente epistemológica. Esta relación entre observador(a) y lo observado ha producido grandes cambios. Hoy la nueva perspectiva es ver al observador como parte integrante de lo que observa y, que todo conocimiento, en consecuencia, es en cada circunstancia una actividad autoreferencial.

Avanzando en las teorías de procesamiento de información encontramos la estrategia pedagógica conocida como constructivista, que tiene como orígenes tanto al pensamiento sistémico como a la ontología constitutiva y, en consecuencia, en la comprensión del lenguaje como generador de mundos y a las emociones como motores de la acción humana.

En el constructivismo, el cerebro debe ser entendido como una herramienta cuya estructura interna – lógica, operativa y emocional– en su interrelación con la realidad produce una serie de procesamientos en los que las emociones juegan un papel determinante en la comprensión y relación con la cosa observada, proveyendo un papel primordial al entorno –presencial o virtual– en el que tanto el/la maestro(a) como el/la estudiante se encuentran y, los efectos que se generan a partir de la interrelación, interafectación e interdependencia entre los sujetos cognoscentes, la cosa que se pretende conocer, el entorno en que ella se encuentra.

El constructivismo asume al multi-verso como su posibilidad comunicativa, así que entiende la importancia de la participación activa de todos los miembros del sistema u organización en la co-construcción del mundo y sus explicaciones. Si además asumimos que las emociones son los motores de la acción humana, comprendemos que a consecuencia de ellas actuamos y podemos deducir que nuestro actuar es nuestra contribución a la construcción y, por tanto, a la transformación del mundo.

2.1.4.2 Tres miradas constructivistas diferentes con puntos comunes

a. El aprendizaje es una actividad solitaria ¹⁰

Es la visión de Piaget, Ausbel y la psicología cognitiva. Se basa en la idea de un individuo que aprende al margen de su contexto social. Se aprende por acción del sujeto sobre el objeto de conocimiento. A la hora de teorizar se concede un papel a la cultura y a la interacción social, pero no se especifica cómo interactúa con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje.

b. Con amigos se aprende mejor

Esta posición ha sido mantenida por investigadores constructivistas que pueden considerarse a medio camino entre las aportaciones piagetianas y cognitivas y las vigotskianas. Por ejemplo, por los que han mantenido que la interacción social produce un favorecimiento del aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual. Es decir el intercambio de información entre compañeros(as) que tienen diferentes niveles de conocimiento provoca una modificación de los esquemas del individuo y acaba produciendo aprendizaje, además de mejorar las condiciones motivacionales. En definitiva, en éste enfoque se estudia el efecto de la interacción y el contexto social sobre el mecanismo de cambio y aprendizaje individual.

c. Sin amigos no se puede aprender

Esta sería la posición vigotskiana radical que en la actualidad ha conducido a posiciones como la “cognición situada” (en el contexto social). Desde esta posición se mantiene que el conocimiento no es un producto individual, sino social. Así pues, cuando el alumno está adquiriendo información, lo que está en juego es un proceso de negociación de contenidos establecidos arbitrariamente por la sociedad. Por tanto, aunque el alumno realice también una actividad individual, el énfasis debe ponerse en el intercambio social. Como probablemente resultará evidente, el peligro de éste enfoque es el riesgo de la desaparición del alumno individual, es decir, de los procesos individuales de cambio (Carretero, 2001).

2.1.4.3 Principios, aportes y perspectivas epistemológicas del constructivismo

Como ya se ha señalado, en el análisis empírico-analítico o en el positivismo, la noción de verdad se funda sobre la concepción ontológica y absoluta de la realidad, a la que se podría acceder o conocer de manera “objetiva” mediante la aplicación de un método científico. Los procedimientos empírico-analíticos que se refieren aquí han sido criticados tanto desde dentro de sí como desde fuera por parte de otros paradigmas. La crítica interna se ha hecho sentir fundamentalmente en los planteamientos de Popper, por cuanto éste cuestiona la validez de los procedimientos tradicionales aplicados en la validación científica de las teorías. La crítica externa se relaciona con el advenimiento de niveles cada vez más crecientes en la complejidad de la sociedad, como marco global, que traen consigo el desarrollo de la postmodernidad, implicando un rechazo absoluto a cualquier teoría de tipo totalizante. Sin embargo, hay que decir que toda vez que se pone en duda esta concepción ingenua de la realidad y, se reemplaza por

otra, hay también que aceptar que no hay una manera “correcta” de ver la realidad, sino que todas las formas son cualitativamente equivalentes. Todas son “observaciones de la realidad” (Popper, 1973).

Es en éste contexto en donde comienzan a adquirir mayor fuerza las teorías de tipo constructivista, las cuales replantean por completo todo aquello que se entiende por realidad y, más aún, aquello que se entiende por realidad social. Plantean al mismo tiempo la necesidad de revisar el cómo se conoce, ofreciendo, de esta manera, una nueva perspectiva para lograr la comprensión de los fenómenos sociales constituyentes de la realidad social dentro de la cual los seres humanos se encuentran inmersos.

2.1.4.4 Principios de la epistemología constructivista

Se entiende por principios los fundamentos sobre los cuales se ha de apoyar el constructivismo para responder a la pregunta epistemológica. La cuestión epistemológica es respondida por el constructivismo afirmando que lo que se puede conocer no existe independiente, sino sólo en relación con un proceso de indagación. De aquí se deduce que no tiene sentido, es imposible hacerse la pregunta: “¿Qué es lo que puede ser conocido? Independientemente de la pregunta: “¿Cuál es la relación del conocedor con lo conocido?”. De esta manera el constructivismo elimina la distinción ontología-epistemología (Guba y Lincon, 1989).

Los principios inevitables de la epistemología constructivista están constituidos por los valores del(a) observador (a) y toda una gama de variables. Como los(as) observadoras(es) son seres humanos no pueden escapar de sus valores. Esto es, ellos no pueden dejar a un lado su subjetividad, ni pueden ubicarse fuera del contexto humano creado por otras personas involucradas en el proceso de observación (Guba y Lincon, 1989).

En síntesis, para la epistemología constructivista es imposible separar al “conocedor(a)” (sujeto(a) de conocimiento) de lo que se está conociendo (objeto de conocimiento), es decir, conocer constructivamente implica comprender que el conocimiento del(a) “conocedor(a)” siempre es reflejo de sus estructuras biológicas y no de la estructura de la realidad externa o la realidad en sí.

3. Metodología

Método es un modo de decir o hacer con orden. Existen muchas metodologías y cada una de ellas posee sus propios métodos, en la propuesta de equipos de trabajo que presentamos, la metodología se fundamenta en los paradigmas ya expuestos, de ahí que sea importante recalcar que los métodos se centran en el ser humano que construye su propia subjetividad, pero que también lo hace en el encuentro o desencuentro con los y las demás, la sociedad y la cultura retoma de ellas y ellos y, que además apoya la construcción de las subjetividades de los otros, las otras y, la transformación de la sociedad y la cultura de la que se hace parte.

3.1 Construcción de subjetividad

Como ya lo hemos afirmado, en el pensamiento lineal positivista se habla de la objetividad y se dice que alguien es objetivo cuando actúa y habla con independencia de la propia manera de pensar y actuar y, especialmente de su particular manera de sentir. Al hablar de constitutividad se está afirmando que existe una ontología constitutiva, es decir, que el ser constituye la realidad, le da sus propiedades y explicaciones de acuerdo con sus propias emociones. Al considerar que somos seres emocionales que piensan y actúan o que actúan y luego piensan, se está afirmando que nuestras emociones determinan nuestras razones y prácticas.

Lo subjetivo es aquello perteneciente o relativo a nuestro modo de pensar, de sentir o de vivir el mundo, que posibilita que cada uno(a) de nosotros(as) esté en posibilidad de construir su propio uni-verso de explicaciones sobre sí mismo(a), las cosas, las personas, las relaciones, los territorios y el mundo, es decir, sobre aquello que conocemos como la realidad. Construir subjetividad implica asumir-se que toda persona y con relación a sí mismo (a) como nodos de sus territorios –microsistemas– y del universo –microsistema–, pero en especial asumir que toda realidad, al ser explicada, es atravesada e influenciada por la persona que la vivencia, la explica y la siente. Desde la cultura, la sociedad y las relaciones que establecemos somos influenciados en nuestras explicaciones de la realidad; desde nuestra subjetividad transformamos nuestras relaciones y ayudamos a transformar la cultura y la sociedad. No se puede construir subjetividad sin asumirse primero como persona.

3.2 Ser persona

Persona: del latín persona, máscara de actor, personaje teatral, éste del etrusco phersu y, éste del gr. πρόσωπον. Persona puede comprenderse como lo que somos; es decir, aquello que soporta nuestra máscara (la máscara somos nosotros(as) mismos(as)); lo que nos hace personas es, además, aquello que cada otro ser asume que somos nosotros(as), por eso, en un mismo momento y espacio podemos ser considerados(as) simultáneamente “buenas personas” por algunos y “malas personas” por otros(as).

En diálogo con Maryluz Mejía Gómez, del Fondo de Población de las Naciones Unidas en Colombia, avanzamos del concepto etimológico de persona expresado en el párrafo anterior al concepto cultural y social para llegar al acuerdo de que se es persona cuando se tiene la condición de nacido(a) vivo(a), de ser el/la humano(a) que permanece vivo(a); es decir, que el feto logra diferenciarse de la madre para hacerse distinto de ella. La madre y el feto son una unidad y como tal son una sola persona, en consecuencia tan sólo se es persona al romper el cordón umbilical y estar vivo(a); pero no basta con estar vivo(a) para ser persona, sino que se hace necesario hacerse plenamente persona y ello implica un proceso de conciencia y de construcción de la individualidad.

La individualidad se construye en el uso consciente de las potencialidades de desarrollo de la conciencia y en el ejercicio de la emoción, de la razón, del deseo y la voluntad. Estas cuatro condiciones de conciencia y ejercicio determinan en nosotros(as) la posibilidad de la unicidad, tema del que hablaremos posteriormente al referirnos al “centrarse”, en el ítem denominado “Enfoque metodológico de la co-construcción del conocimiento”. La unicidad igualmente es el principio de la conciencia de sí mismo(a), es decir, de la mismidad, tema que ya tratamos en el aparte sobre las relaciones sociales.

En la medida que la persona se hace consciente de sí, logra darse cuenta de aquello que quiere ser –el querer ser de su identidad– y lo que no le gustaría ser, que implica una ruptura del deber ser. Pero no siempre las personas podemos ser lo que nos gustaría y, en cambio sí nos vemos obligados(as) a estar siendo identitariamente de acuerdo con las posibilidades de socialización. A continuación profundizaremos al respecto para lograr comprender un poco más qué es y cómo se construye la identidad.

3.3 Identidad

Desde las epistemologías convencionales o positivistas se ve el mundo de manera lineal y se asume la identidad aferrada a una voluntad predeterminada y fija. Hoy se sabe que las trayectorias que parecen tan reales –el destino, por ejemplo– son idealizaciones: el mundo reversible no es un caso extraño y particular de la realidad. Hoy se sabe que los sistemas abiertos, como el humano, intercambian materia y energía con los seres que están en su alrededor, es decir, con el mundo exterior (Prigogine, 1996) que dichos intercambios por razón de la alteridad afectan la mismidad.

Recordemos además que todo sistema abierto, como el ser humano, recibe, transforma y da energía; en consecuencia, toda persona está en permanente movimiento y, por tanto, en constante cambio. Esto nos lleva a concluir que toda persona no es un ser terminado, sino uno en permanente desarrollo, un ser dinámico que está siendo en cada momento, en el encuentro con el otro o la otra, en una cultura y sociedad. Cada ser humano se reconoce en lo cotidiano, en el tiempo y el espacio, a partir de las vinculaciones que establece en razón de ser ecosistémico, debido a que existe un intrincado nexo entre los seres humanos y sus ambientes biofísicos, sociales y económicos que se refleja en el estado de salud física y emocional de la población; me refiero, entonces, a las mutuas y complejas relaciones entre la sociedad y la naturaleza, a través de las cuales la sociedad modifica el medio para su propio desarrollo, como también el medio determina aspectos emocionales y físicos del ser humano.

La cultura y la sociedad fabrican las ideas de aquello que la persona *deber ser* para reproducir el orden social y desde ese patrón de oposición binaria, toman forma en las personas las prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales por las que son reconocidas o estigmatizadas.

El sujeto construye para sí un *querer ser*, a partir de lo que le han dicho o ha entendido que *deber ser*, una identidad, una manera de comprenderse. Este *querer ser* siempre tendrá como referente el *deber ser*, para aceptarlo o negarlo, parcial o totalmente.

En trabajos anteriores se ha propuesto que “el proceso de construcción del *querer ser* implica una ruptura entendida como una toma de posición frente al *deber ser*” (Velandia, 1999). En consecuencia, cada persona construye para sí una identidad particular basada en el *deber ser* pero y, en especial, teniendo como referente sus propias vivencias, explicaciones y sentimientos, es decir, a partir de la conciencia de su *querer ser*, de lo que considera que quiere, desea y necesita para sí. El *querer ser* prima en la construcción de la identidad sobre el deber ser en la medida en que reafirma la movilidad de las identidades sexuales, sociales, políticas, étnicas; ver Gráfico 13.

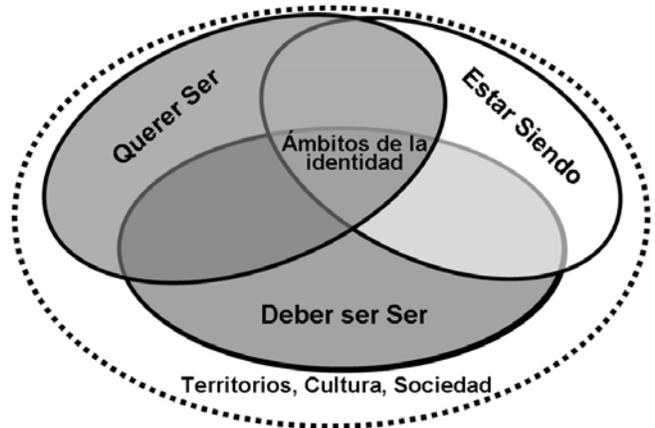


Gráfico 13. Ámbitos de Construcción de la identidad

En su proceso individual de *querer ser*, los seres humanos pueden reelaborar el deseo y redireccionarlo. Incluso, una vez han vivenciado un deseo pueden pensar en el reconocimiento de otro y dar continuidad a su proceso de construcción de identidad. Por ejemplo, algunas personas en la comunidad consideran que ciertas prácticas no son adecuadas, pueden ser antinaturales o anormales; aceptan o niegan dichas

valoraciones según con lo que han decidido que *quieren para sí*. La persona tiene de sí y para sí una identidad particular que se fundamenta en su *querer ser*.

El *estar siendo* es el producto de las relaciones simbólicas entre el *deber ser* y el *querer ser* o más concretamente entre la cultura y la sociedad y, aquello que la persona identifica de sí misma. Las diversas identidades son el efecto de la representación particular del mundo y de sí mismo, es decir, lo individual.

En ese constante *estar siendo* hay algo en el ser que es fundamental: lo que ha vivido; recordemos que ya hemos hablado de que se es histórico(a). Cada situación que se experimenta tiene como fuente lo vivido y lo trascendido. Aun cuando en esencia se está siendo el/la mismo(a), se ha generado una serie de cambios que transforman la identidad. Todo cambio es viable a partir de los aprendizajes, experiencias y emociones vivenciados previamente, por tal razón, la identidad está en permanente transformación. Las reflexiones de las personas se relacionan con sus experiencias de estar siendo, en éste caso, se vinculan necesariamente su vivencia del cuerpo, los afectos, las emociones, el lenguaje y las relaciones con los demás; es decir, se trata de una identidad dinámica. La identidad no es algo cuya construcción ha terminado, al contrario, se edifica en relación consigo mismo(a), con los(as) demás y con la cultura.

Recalcando el concepto de movilidad y la idea de que el ser se construye en la cultura y la sociedad, a partir de la dinámica propia de los sistemas, la identidad puede definirse entonces como: las ideas y las sensaciones móviles que tiene el ser humano, en una sociedad y tiempo concretos, de ser lo que busca ser con relación a la cultura, a otros seres en su entorno y consigo mismo/a y de seguir siéndolo en el transcurso del tiempo.

Esta definición explicaría que la identidad es, por un lado, la emergencia de una construcción, no siempre consciente, que afecta los procesos de socialización de las personas; y por el otro, que a través de la educación –formal, no formal e informal– se proveen a las personas los referentes de un *deber ser* de la identidad, basados en la cultura, cuya asunción, en algunos casos o negación en otros, hace posible la perpetuación de la cultura y, en algunos más, la transformación de ésta.

Una de las propiedades de los sistemas vivos es su contextualidad. Para la comprensión de estos sistemas se debe pasar de entender sus elementos de manera simplificada, aislados y desligados unos de otros, a percibirlos como productos, productores y transformadores de los contextos en los que están inmersos y por tal razón de la cultura y la sociedad. En el caso de los sistemas vivos, estos existen gracias a esas relaciones con el medio, a lo que se ha denominado acoplamiento estructural con el medio. Entonces, la identidad deber ser entendida contextualmente y, quien desee comprenderla debe reconocer que su explicación está influenciada por su propio contexto, como también por aquello que está en capacidad de observar o distinguir.

Retomando a Wade (2002) se puede afirmar que las identidades se establecen por medio de repetidos actos de representación, de identificación y, que las diferencias que construyen la identidad tienen que ser marcadas, observadas e indicadas por los sujetos en su vida cotidiana. En consecuencia, la identidad se vuelve a establecer o a reforzar con cada identificación, en cada relación, en cada territorio.

Las personas son reconocidas en una identidad que es construida e identificada desde afuera a partir del deber ser; es decir, una persona es reconocida por aquellos y aquellas con quienes no tiene una interrelación afectiva y emocional en una identidad que supone que dicha persona es; a esta identidad se le denomina identidad social.

En ese constante *estar siendo* hay algo en el ser que es fundamental: lo que ha vivido; recordemos que ya hemos hablado de que se es histórico(a). Cada situación que se experimenta tiene como fuente lo vivido y lo trascendido. Aun cuando en esencia se está siendo el/la misma, se ha generado una serie de cambios que transforman la identidad. Todo cambio es viable a partir de los aprendizajes, las experiencias y las emociones vivenciados previamente, por tal razón, la identidad está en permanente transformación. Las reflexiones de las personas se relacionan con sus experiencias de *estar siendo*, en éste caso, se vinculan necesariamente a su vivencia del cuerpo, los afectos, las emociones, el lenguaje y

las relaciones con los demás; es decir, se trata de una identidad dinámica. La identidad no es algo cuya construcción ha terminado, al contrario, se edifica en relación consigo mismo(a), con los(as) demás y con la cultura.

La interrelación afectiva y emocional en los diferentes territorios tiene niveles diferentes de cercanía y vincularidad, cada una de esas personas con quien un ser humano se relaciona se identifica a este y considera que su apreciación es lo que éste es. Aun cuando en esencia dichas identidades tienen un sustrato común: la persona; desde la constitutividad es entendida en dicha multi-versalidad identitaria.

Como respuesta al acoplamiento estructural con el medio, la persona, en sus interrelaciones, se traiciona a sí misma, traiciona su *querer ser* por efecto de la presión social y de acuerdo con sus propias necesidades de hacerse visible o invisible (Ver Gráfico 14.). De la misma manera la persona asume una identidad que se moviliza según el tipo de relaciones sociales, afectivas y emocionales que establece; esta identidad está afectada por la cultura, la sociedad y se identifica en un tiempo específico; desde esta idea puede entenderse que existe una identidad que se identifica en relación; ésta es la mezcla entre aquello que quienes identifican esperan que sea la persona y lo que cada uno(a) desea llegar a ser; composición y experiencia identitaria que se acomoda a cada persona y relación, a la que se denomina identidad de socialización.

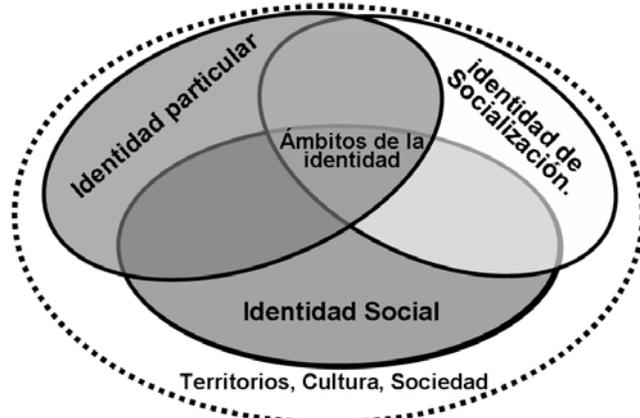


Gráfico 14. Movilidad de la identidad

Un caso particular con relación a las identidad de socialización consiste en que las personas no viven el *deber ser* en sus procesos de socialización, como tampoco están en posibilidad plena de vivir *su querer ser*, dado que las representaciones sociales y culturales, además del cruce de miradas –familiares, escolares, eclesiales–, afectan su propia construcción y sus procesos de socialización; de ahí que deban acomodarse a las necesidades relacionales para ser “aceptadas” o menos vulneradas en sus relaciones.

Para las personas que se ven obligadas a trabajar en un equipo del que sienten que no hacen parte, es decir, en aquellas en cuya identidad no está pertenecer a dicho territorio relacional que conciben diferente a aquel en el que han construido su identidad como miembro, al ser obligadas a ubicarse en el nuevo territorio, su acoplamiento estructural se dificulta, dado que están en un territorio, en unas relaciones, con unas personas y en una situación emocional que son nuevas y extrañas, con las que su identidad particular se ve afectada y movilizada.

La *identidad de socialización* aparece cuando la persona se experiencia en un territorio relacional en el que no puede asumir plenamente su identidad particular y en consecuencia se ve obligada a “acomodarse” al nuevo territorio y a las relaciones y procesos que en éste se establecen, asumiendo un rol identitario en el que *está siendo* aquello que el nuevo sistema le obliga o que se autoriza a *estar siendo*.

Todas las personas se ven inmersas permanente y simultáneamente en territorios que le son extraños y en consecuencia en muchas oportunidades, inclusive en un mismo territorio, asumen diversos procesos identitarios acordes con los vínculos relacionales que ha establecido con cada uno de los participantes de un mismo proceso de construcción en equipos de trabajo.

Además de las identidades de las que ya hemos hablado toda persona que participa de un equipo de trabajo debe ser reconocida como sujeto de derechos y como ciudadano(a). En tal sentido, todo estudiante, maestro o participante de un proceso de construcción en equipo, desde antes de hacer parte de él tiene una serie de derechos y obligaciones a las que debe responder como persona, sujeto de derechos y ciudadano(a).

3.3.1 Identidad como sujeto de derechos

Sujeto es el Ser del cual se predica o anuncia algo. Toda persona por el hecho de ser humana es sujeto de una serie de derechos a los que se les denomina derechos humanos. Se es sujeto de derechos aun sin conocer que estos existen o a cuáles de ellos tiene derecho. Se hace necesario construir-se, entender-se como sujeto de derechos para reconocer-se como ciudadano. Hacerse sujeto de derechos implica conocer dichos derechos, promulgarlos, exigirlos y hacerlos experiencia en sus relaciones cotidianas.

3.3.2 Identidad como ciudadano(a)

Ciudadano(a) es el/la habitante de un estado, que como sujeto de derechos políticos interviene ejerciéndolos y jercitándolos, en el gobierno del país y en la administración de su localidad, municipio o unidad base de acción, el aula de clase, por ejemplo.

El empoderamiento ciudadano debe conducir a ampliar el conocimiento de todas las personas sobre sus derechos, los mecanismos de realización de los mismos, las políticas públicas y las instancias de garantías para hacerlos efectivos. En el ejercicio de su soberanía, un derecho de todo(a) ciudadano(a) defender, hacer valer o buscar restituir los derechos que le han sido vulnerados.

En el Título II, “De los derechos, las garantías y los deberes”, Capítulo 5, artículo 95 de la Constitución Política de Colombia, se lee:

- “Toda persona está obligada a cumplir la Constitución y las leyes. Son deberes de la persona y del ciudadano:
- Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios;
- Obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas;
- Respetar y apoyar a las autoridades democráticas legítimamente constituidas para mantener la independencia y la integridad nacionales.
- Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica;
- Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país;
- Propender al logro y mantenimiento de la paz;
- Colaborar para el buen funcionamiento de la administración de la justicia;
- Proteger los recursos culturales y naturales del país y velar por la conservación de un ambiente sano;
- Contribuir al financiamiento de los gastos e inversiones del Estado dentro de conceptos de justicia y equidad”.

Igualmente en el Título III, “De los habitantes y del territorio”, Capítulo 2, de La Ciudadanía, se lee:

“Artículo 98. La ciudadanía se pierde de hecho cuando se ha renunciado a la nacionalidad y, su ejercicio se puede suspender en virtud de decisión judicial en los casos que determine la ley. Quienes hayan sido suspendidos en el ejercicio de la ciudadanía, podrán solicitar su rehabilitación. Parágrafo. Mientras la ley no decida otra edad, la ciudadanía se ejercerá a partir de los dieciocho años”.

“Artículo 99. La calidad de ciudadano en ejercicio es condición previa e indispensable para ejercer el derecho de sufragio, para ser elegido y para desempeñar cargos públicos que lleven anexa autoridad o jurisdicción”.

3.3.3 Estar siendo en una identidad

Con relación a la etnicidad, en los estudios desde la postmodernidad sobre la multicularidad se ha reconocido que la identidad étnica es móvil. Con relación a la identidad política igualmente se ha concluido que existe movilidad en ella. Esto nos permite comprender por qué se cambia con respecto a sí mismo(a) al verse obligado(a) al desplazamiento territorial, ya que ello moviliza igualmente las relaciones, el entorno cultural y el entorno físico. La identidad ha sido estudiada y explicada desde otros modelos diferentes a la psicología.¹¹ Sustentado en dichos estudios, a continuación se demuestra cómo las identidades sexuales, que suelen considerarse fijas, pueden y deben entenderse igualmente como móviles. Esto refuerza la idea de que somos además seres únicos, irrepetibles, trascendentes, evolutivos, dinámicos e históricos; y además la importancia que tiene reconocer-se en la mismidad, la otredad, la alteridad y la liminaridad.

3.4 Modelo cultural de la identidad

Según el concepto trabajado por Wade (2002), la identidad se entiende como “la idea y la sensación de seguir siendo lo mismo a través del tiempo”. Para dicho autor, “en el mundo postmoderno los seres construyen identidades efímeras con los retazos culturales que encuentran en sus andares”. En el diccionario de uso del español de Moliner (2002), identidad es “la cualidad de idéntico, la relación entre cosas idénticas y la circunstancia de ser efectivamente la persona que se dice ser”. En el diccionario ideológico Vox (1998), la identidad se comprende como el “hecho de ser una persona o cosa la misma que se supone o se busca”.

Las ideas expresadas en Moliner (relación) y en el diccionario Vox (que se busca) conducen a la aceptación de la movilidad como una característica de la identidad. Para Moliner, dicha movilidad se expresa en el énfasis que da a “la circunstancia de ser lo que se dice ser”. El concepto circunstancia hace referencia a un “accidente de tiempo, lugar, modo, etc., que está unido a la sustancia de algún hecho o dicho”; el concepto de accidente hace referencia a ese “algo que no es permanente, sino algo que sucede ocasionalmente”. Tanto lo expresado por Moliner, “lo que se dice ser”, como la definición en Vox: “lo que se busca”, puede relacionarse directamente con lo “efímero” de la identidad que aparece en el concepto expuesto por Wade.

Conforme a Wade (2002: 255), la identidad “esconde en su interior una complejidad múltiple”; dicha complejidad puede comprenderse si logramos entender que la construcción de la identidad remite a un triple ámbito relacional: al contexto, a lo situacional y a la relación consigo mismo/a.

3.5 Modelo contextual de la identidad

La identidad se explicó durante mucho tiempo desde la concepción clásica como algo inmutable, eterno y atemporal; en esta concepción se asume que identidad y ser son lo mismo. Para F. Barth (1969, citado por Agier 2000), los procesos identitarios no existen fuera de contexto, se realizan a partir de retos precisos que están en juego y pueden ser verificados a nivel local. Los retos son parte de la identidad y son fundamento de redes. La identidad es lo que se pone en relación.

Para M. Augé (1994, citado por Asier, 2000), la aproximación contextual implica una concepción relacional de la identidad, ya que el punto de partida de la búsqueda identitaria consiste en que siempre se es el otro de alguien y, en la medida en que dicha identidad emana de la relación con los otros, problematiza y termina por transformar la cultura [...]. La cuestión identitaria se convierte en un problema de ajuste, a la vez social, en su definición e individual en



Gráfico 15. Modelo contextual

su experiencia [...]. La identidad remite a un afuera, a un antes y a los otros. Dicho ajuste produce transformaciones (alteraciones) en mí, en el otro, en la cultura, la sociedad, en los territorios de los que hacemos parte, más especialmente cuando no somos conscientes de nuestros límites y de los efectos que nuestros procesos producen en el ecosistema (Ver gráfico 15.).

3.5.1 Sujeto relacional que construye y se construye en relaciones sociales

Durante muchos siglos, debido a la marcada influencia del pensamiento positivista, se dio importancia muy significativa a la condición de encontrarse con consigo mismo(a) como unidad plena y aislada, aunque con ciertas influencias externas que se forman en el aprendizaje y que se alimentan del otro y con el ambiente; de ahí la importancia que se le dio a los denominados “autos”: autoestima, autoeficacia, autoimagen, autoconcepto.

En el pensamiento sistémico el mundo se concibe relacional; en tal sentido en la relación entre uno y otro(s) elementos del sistema hay algo que sucede ‘entre’ o ‘en medio’ de ellos; a ese suceder, a esa emergencia, se concibe como el campo de lo “inter”. En consecuencia, en el pensamiento sistémico se habla de interrelación, interafectación e interdependencia. Estos “inter” son supremamente importantes en el momento de comprender las relaciones entre las personas, entidades, territorios, instituciones, organizaciones, es decir, entre los diferentes sistemas y al interior de cada uno de ellos.

Sin embargo, en estas relaciones “inter” culturalmente se ha dado preponderancia a considerar al ser humano como una persona incompleta. Recordemos aquello de que cada cual necesita una “media naranja” que lo “complemente” y le “haga feliz”. Desde esta visión cultural el ser humano es un ser que para realizarse necesita del otro como “complemento”, negando así la importancia de la unicidad del ser humano, unicidad que no niega la existencia del otro o la otra, sino que precisamente le entiende en la posibilidad del respeto por el otro y por sí mismos, entendidos como sujetos plenos e íntegros en sí mismos.

El reconocimiento de los(as) demás como auténticos(as) otros) conduce a que las relaciones sociales se planteen en la propuesta de los equipos de trabajo como horizontales. Es decir, se parte del concepto de que los(as) docentes, estudiantes y todos(as) aquellos(as) quienes conformen equipos de trabajo en general juegan un papel determinante en el sistema, organización, localidad, municipio, unidad base de acción en la cual se trabaja; en dicho rol los actores y las actrices sociales establecen las relaciones no desde el poder y la subordinación que ello supone, sino desde el servicio, partiendo de que lo que te hace servidor (entendiendo al/la docente como alguien cuya función educativa es un servicio) es tener a quien servir y que dicha persona (estudiante o miembro del equipo) reconozca en quien se oferta como maestro(a) a todo alguien que le puede apoyar desde sus experiencias, conocimientos y emociones.

En éste modelo quien dirige un proceso asume un papel de liderazgo que se da a partir del reconocimiento que los demás actores y actrices le proveen; es decir, entre quien ejerce las funciones de líder y la comunidad existe una interrelación, interafectación e interdependencia. Para ejemplificarlo de una manera más sencilla puede afirmarse que lo que hace maestra a alguien no sólo es su preparación académica, sus experiencias, sino en especial el tener una persona a quien enseñar y que la persona a quien se forma confíe en la experticia del(a) profesional de la educación para apoyarle en la búsqueda de respuestas a sus necesidades de conocimiento. El maestro para construir (no para dictar) una clase debe contar con una persona—estudiante— que tiene una necesidad, es decir, para que ocurra el encuentro entre ellos deben coincidir el entorno –aula de clase–, el tiempo y la necesidad de enseñar y de aprender.

El poder, la dependencia y los procesos formativos se viven tanto en nosotros mismos(as) como en nuestras relaciones. Sin embargo, con relación a la educación y al trabajo en equipo vale la pena recalcar que quienes interactúan son personas y que como tal poseen una identidad, se asumen sujetos de derechos y ciudadanos(as). Toda relación parte de la existencia de mínimo dos sujetos interactuantes. Cada uno(a) es una unidad-plena y una unidad relacional; como unidad-plena tiene conciencia de sí, de sus “autos”; como unidad-relacional la tiene de sus “inter”. Construir un proceso de trabajo en equipo requiere, entonces, que cada miembro del mismo se asuma como sujeto pleno y reconozca a los(as) demás en iguales circunstancias.

3.5.1.1 Mismidad

La conciencia de sí mismo(a) –mismidad– centra a cada persona en su propio desarrollo y en consecuencia en aspectos tales como la autoestima, la autovaloración, el auto-reconocimiento, la autoestima, la autoeficacia, la autoimagen, el autoconcepto al asumirse persona, pero al asumirse además sujeto de derechos y sujeto relacional; por ejemplo, al participar en la construcción del conocimiento en una aula de clase, al trabajar en un equipo, al decidir sobre sí, otros autos son igualmente importantes: la autonomía y la autodeterminación.

En muchas oportunidades nuestro cuerpo o partes de él no son extrañas, en otras se nos ha negado la posibilidad de explorarlo, de experimentar sensaciones placenteras en el toque hacia nosotros(as) mismos(as), porque se nos ha dicho que hacerlo es sucio, incorrecto o pecaminoso. También se nos dificulta decidir sobre lo que queremos o no, dado que no tenemos claro por qué lo deseamos, nos es indiferente o lo rechazamos. La falta de conciencia en nosotros(as) mismos(as), por ejemplo, nos lleva a permitir o aceptar que otros u otras decidan lo que para nosotros(as) es importante, que abusen de nuestro cuerpo, o nos enredamos en relaciones y situaciones que sabemos que no queremos vivir. Solo en la medida en que mi sexualidad, mi cuerpo y sus posibilidades me pertenecen, yo puedo decidir lo que es mejor para mí y cómo deseo relacionarme con los(as) demás en un equipo de trabajo.

3.5.1.2 Otredad/alteridad

Es evidente que en el territorio particular se encuentran otros y otras de quienes igualmente la persona debe tomar conciencia, dado el énfasis importante que para cada uno(a) tienen sus interrelaciones, interafectaciones e interdependencias. Partiendo de la conciencia del otro o la otra –otredad–, se hace conciencia de los efectos de las relaciones que con ellas y ellos sostenemos, de las afectaciones y de las dependencias existentes entre las diferentes personas e instituciones que se vinculan, de las alteraciones que en nosotros y los/las demás se producen a causa del territorio en el que nos encontramos y de nosotros, ellos y ellas en éste.

Cuando trabajamos en equipo ya sea en una aula de clase o en cualquier otro proceso de construcción grupal, la conciencia del/la otro(a) o de lo que producimos en el(la) otro(a) y en el entorno y, de estos(as) en nosotros(as) determina el tipo de relaciones y de vínculos que construimos, por tanto, de los resultados que obtengamos. Si vemos éste aspecto desde el área de la educación, nos daremos cuenta que en el caso de esta el conocimiento como una expresión de la relación con el/la otro(a) nos impone revisar el enfoque tradicional de la educación “bancaria” hacia un enfoque relacional de co-construcción del conocimiento.

3.5.1.3 Liminaridad

Es igualmente esencial la conciencia de los límites relacionales intelectuales, emocionales y comportamentales existentes con los otros, las otras y el medio –liminaridad–, ya que ello afecta nuestros versos, emociones y experiencias.

Al no tener conciencia de nuestra liminaridad podemos considerar que el otro o la otra nos pertenece, además, se puede asumir que lo que a mí me gusta o disgusta necesariamente le agrada o desagrada a la otra persona. Cabe la pregunta: ¿Si yo sé que la otra persona es distinta de mí, por qué me permito transgredir sus espacios afectivos, emocionales, corporales, vivenciales, culturales, cognitivos? En la vida cotidiana solemos dar gran importancia a nuestra posibilidad de decidir sobre los diferentes aspectos que a ella competen, de ser autónomos(as), pero negamos que aquellos(as) con quienes compartimos en un equipo de trabajo igualmente tienen derecho a sus propias decisiones. Nos gustaría que el otro o la otra explicara, sintiera, viviera aquello que para nosotros(as) es importante o tiene algún sentido, pero se nos dificulta creer, entender y mucho más asumir que si yo no soy el otro o la otra es lógico que desde su propia existencia, experiencia, historia, metas, necesidades, ese otro o esa otra explique, sienta, dé importancia a situaciones, explicaciones y emociones diferentes a las mías y las comunique en consecuencia en un verso diferente al mío.

3.5.2 Territorios

Territorios son los espacios relacionales de las personas. Las personas pueden relacionarse en un espacio físico geográfico, desde su espacio físico corporal y en un espacio emocional.

3.5.2.1 Territorios sociales

El espacio geográfico no es suficiente para determinar los ámbitos espaciales en los que el ser se relaciona, ya que en estos se establecen vinculaciones que según el tipo de interrelaciones, interafectaciones e interdependencias que se sucedan entre los seres y, que son generadas a partir de sus conocimientos, experiencias y emociones, se determina el territorio de relacionamiento social. El territorio social se configura de manera diferente para cada persona y grupo social. En él se dibujan configuraciones que delimitan situaciones, que sobrepasan el orden geográfico, como también otros órdenes más amplios y generales. Estos espacios de límites generalmente superpuestos y su relación con los individuos que los “habitan”, determinan el espacio de ejercicio de los derechos.

Identificar los territorios sociales donde se relacionan los(as) maestros(s), estudiantes, directivas y entender su importancia en el ejercicio de los Derechos humanos y los derechos sexuales, es de vital importancia a la hora de intervenir favorablemente las condiciones que afectan su disfrute.

3.5.2.2 Cuerpo como territorio

El cuerpo se explica, se vivencia y se emociona como un territorio. Tradicionalmente el cuerpo se ha comprendido como un hecho biológico, se ha entendido como un espacio en el que se experimenta la violencia en todos los ámbitos de la vida cotidiana; más aún, para aquellas personas quienes en medio del conflicto en el que vive el país por razones de su actividad política, su etnia, su orientación sexual o su condición de género, su cuerpo se ve convertido en punto focal de agresión, estigma, discriminación, exclusión social, desplazamiento forzado e incluso de la violencia hasta el extremo de la muerte.

¿Cómo hacer del cuerpo un territorio? El primer paso sería “darse cuenta” que tenemos un cuerpo. En general sabemos que el cuerpo está ahí, pero no hay una autoconciencia de ello. Nuestro cuerpo, guiado por el cerebro, experimenta el mundo externo y en sí mismo tiene la posibilidad de evidenciarse, pero dicha evidencia no ocurre hasta cuando pensamos en ello. Por ejemplo, tenemos los sentidos, respiramos, tocamos cosas, olemos aromas, oímos sonidos e incluso comemos sin darnos cuenta que lo estamos haciendo.

Darse cuenta del cuerpo, de lo que experimentamos en él, implica hacer autoconciencia de los diferentes procesos de los que somos sujetos. Es evidente que el cuerpo es biológico, pero no logramos darnos cuenta que el cuerpo cambia con la cultura, en el tiempo y en el espacio; que se transforma en el proceso de socialización.

Sin embargo, darse cuenta es tan sólo el comienzo. Hacer de mi cuerpo un eje importante de mi vida implica, en segunda instancia, reconocer que todo lo que sucede en mi cuerpo y acontece en el de los demás nos afecta a todos. En la medida en que somos seres sociales lo que afecta a alguien, como sistema, afecta a todos aquellos y aquellas con quienes estamos interafectados, interrelacionados y con quienes somos interdependientes.

Cuando logramos darnos cuenta suelen preocuparnos las imágenes de quienes han sido víctimas de la violencia terrorista, pero no logramos reconocer que al discriminar a quienes no se asumen en el deber ser, sino se experimentan en su querer ser, estamos vulnerando en razón de que no evidenciamos nuestro propio temor a lo diferente. La exclusión tiene un problema aun mucho más profundo; al marginar, muchas veces, la persona relegada ni siquiera conoce de esta actitud, siendo el/la discriminador(a) quien sufre el daño permanente al transformar su propia emocionalidad. Cuando la vida se experimenta en la emoción del rechazo o la agresión las otras personas nos son seres extraños. Al reconocer-me a mí mismo en la emoción del amor logro entender que los otros y las otras son tan importantes como yo lo soy.

Darse cuenta y centrarse es el camino para “hacerse cargo” de lo que ha determinado como importante para la propia vida posibilita aprender haciendo de nuestro propio cuerpo un territorio de paz.

3.5.2.2.1 ¿Cómo hacerse cargo del cuerpo-territorio?

Reconocer que la dinámica social depende de la cultura y las relaciones sociales, que lo que a una persona hace o deja de hacer no sólo le afecta a sí misma, sino también le afecta a las demás. Comprender que nuestros pensamientos y experiencias en la cotidianidad suceden en contexto, en tiempos, espacios y culturas determinados. Reconocer que todos los seres humanos escuchamos desde lugares distintos y que éste es un elemento fundamental cuando queremos convivir solidaria y democráticamente. Reconocer que desde el lenguaje construimos el mundo que vivimos y que queremos vivir.

Evidenciar que son nuestras emociones las que definen las acciones que realizamos en la vida cotidiana y que más que seres lógicos somos seres emocionales, implica hacerse cargo de que marginar, estigmatizar, amenazar, obligar al desplazamiento, asesinar no es un planteamiento racional, sino una experiencia en la que la emoción que me genera lo distinto me lleva a incapacitarme para entender la posibilidad de la diferencia y, por tanto, de la unicidad de cada ser.

3.5.3 Territorios emocionales

Con cada persona que se conoce se establecen relaciones y en ese encuentro surge una de tres emociones básicas: el amor, el rechazo y la indiferencia. Al emerger el rechazo asumimos que dichas personas son lejanas a nosotros, con estas personas preferimos que el espacio físico intercorporal sea muy amplio y perdemos interés en cualquier tipo de vinculación laboral y afectiva.

Al surgir el amor las personas nos parecen agradables, mostramos interés por ellas y sus necesidades; en la medida en que pasa el tiempo, generalmente, el espacio físico intercorporal se torna menor, posibilitando incluso el toque, el abrazo y la caricia. Cuando el territorio social emocional con una persona se asume de manera positiva se genera confianza hacia ella; en ese caso se nos facilita trabajar conjuntamente, aceptamos fácilmente sus ideas y acompañamos con mayor tranquilidad sus propuestas e intereses.

Las redes a las que los(as) estudiantes pertenecen, sus grupos de amigos, sus compañeras(os) de estudio, de trabajo y sus familias son igualmente territorios emocionales; en cada territorio las relaciones establecidas se experimentan y se explican de acuerdo a la emoción experimentada. Las situaciones cotidianas generan cambios emocionales y en consecuencia modificaciones en las relaciones. Al cambiar la emocionalidad hacia alguien se modifica igualmente la manera como se concibe la relación que con ella se tiene. Es así como la persona puede sentir real simpatía por alguien quien previamente no le atraía o perder todo el interés por una persona a quien manifestaba un gran afecto. Esto conduce a darse cuenta que los(as) estudiantes pueden abrirse a trabajar con otros u otras por quienes inicialmente sentían rechazo y encontrar en ellos y ellas nuevas posibilidades de intercambio y socialización.

3.5.4 Territorios relacionales

Sino somos seres complementarios, sino seres relacionales es evidente que los territorios que se establecen por medio de nuestras relaciones son territorios en los que se establecen diferentes ámbitos de interafectación e interdependencia: relaciones de dominación, relaciones de dependencia, relaciones negociadas. Cada tipo de relación plantea, en consecuencia, un territorio relacional signado por un territorio emocional en el que los roles establecidos por quienes participan de los procesos de equipo o de trabajo en un aula de clase o en cualquier otro territorio espacial afectan y se ven afectados como consecuencia de sus relaciones.

En las relaciones de dominación quien ejerce el poder sobre otra u otras personas asume que puede influir y –lo hace– sobre la posibilidad de decidir de la otra persona, vulnerando así su derecho a la libertad y en consecuencia de su autonomía y autodeterminación.

Quien depende en una relación le otorga a la otra persona el poder de decidir sobre aquello que en el libre ejercicio de sus derechos pudiera optar desde su libertad, autonomía y autodeterminación.

En una relación negociada no se entiende el poder como la posibilidad de decidir por el otro o la otra, sino como el hetero-reconocimiento de las demás personas en el ejercicio de un liderazgo que se presta bajo la voluntad de servir con el fin de crear condiciones que aproximen al cumplimiento de las metas que el equipo u organización, en su conjunto, se ha puesto.

4. El trabajo en equipo

Los humanos somos seres que construimos nuestra identidad como personas, sujetos de derechos y ciudadanos en un territorio concreto, en una cultura y en unas relaciones sociales y emocionales determinadas. Al ser los seres humanos relacionales y sociales, necesariamente requerimos de relaciones con los otros y las otras para construir el mundo que queremos; los equipos de trabajo son espacios de socialización que nos ayudan a crear las condiciones para dicha construcción. El grupo y el equipo son formas de organización; en un equipo, a diferencia de un grupo, quienes participan pretenden alcanzar un fin similar, se comprometen para lograrlo y trabajan conjuntamente para alcanzarlo (Gráfico 16.).

La Universidad Cooperativa de Colombia asume como fin alcanzar sus objetivos institucionales; para lograrlo ha apropiado una metodología centrada en la producción interdisciplinaria de equipos de trabajo a la que su autor, Crisanto Velandia, ha denominado MICEA (Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje), lo que le permite operacionalizar la modalidad de créditos (condición cuatro para el registro calificado de programas); operacionalización que además se refleja en la propuesta metodológica de Trabajo en Equipo para el Mejoramiento Continuo –TREMEC– que articula la red de líderes que implementan el plan estratégico nacional, regional y de cada programa dentro de la Universidad, cuyos resultados son la base de la autoevaluación y la acreditación de calidad de los programas y de la Universidad. Los equipos de trabajo que laboran con la MICEA o con TREMEC se conciben en relaciones horizontales. Para llegar a su pleno desarrollo en su implementación se hace necesario comprender algunos aspectos sobre cómo se sucede la comunicación al interior de un equipo de trabajo.

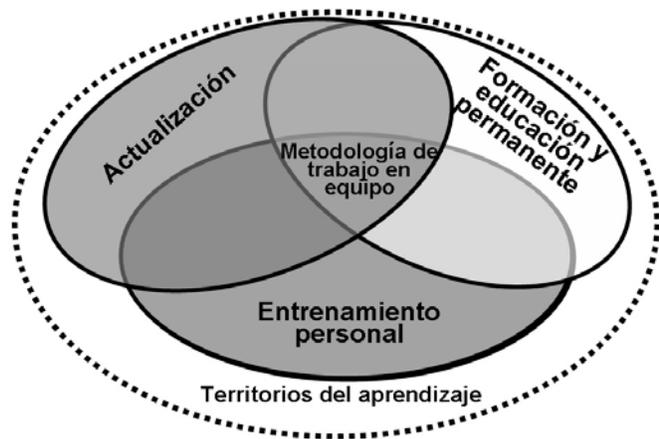


Gráfico 16. Trabajo en equipo

4.1 Metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje

Para el desarrollo de las agendas de trabajo de un equipo o de las unidades temáticas en un curso, Crisanto Velandia propone una Metodología -MICEA- que se implementa en 5 momentos que permiten de manera consciente generar aprendizaje cada vez más complejo y significativo.¹²

Estos momentos, según la psicóloga y magíster en educación Stella Betancourt¹³, corresponden al modelo interdisciplinario de aprendizaje centrado en equipos, propuesto por el sociólogo y magíster en educación Crisanto Velandia, que por varios años ha sido implementado en la Universidad Cooperativa de Colombia para el trabajo en equipo en el aula de clase, con excelentes resultados en su aplicación.

Una característica de esta metodología consiste en que al dar inicio a la trabajo en equipo entre pares, el grupo de formadores(as) estudiantes se divide en equipos de trabajo.

4.1.1 Momentos de aprendizaje en la MICEA

4.1.1.1 Momento de adquisición teórica del conocimiento

Este aprendizaje se logra a través del contenido conceptual del tema que aportan las lecturas, las visitas a paginas Web, los videos, las teleconferencias, las audioconferencias, los gráficos complementarios, CD

con las lecturas de apoyo y la lectura de los materiales de soporte o profundización del contenido (módulos) que hace cada uno(a) de los(as) escuchas-facilitadores(as).

4.1.1.2 Momento de autoaprendizaje.

Se logra en el trabajo individual a través de la resolución de problemas, construcción de mapas mentales, elaboración de ensayos, aplicaciones de la teoría, cuadros comparativos, jerarquización conceptual, colecta de información, procesamiento de datos, informes de resultados.

4.1.1.3 Momento de trabajo en equipo

Este momento se realizará a través del trabajo en equipo de los(as) escuchas-facilitadores(as), tanto dentro de una agenda de trabajo como fuera de ella cuando se realizan prácticas extragrupales. Cada unidad llevará un tema de discusión, un estudio de caso, una guía para autoconocimiento, una propuesta para compartir información, procesar datos, sacar conclusiones, o una actividad externa a las agendas presenciales de formación que se realiza como práctica; actividades que serán llevadas a cabo por los equipos que se forman al iniciar el proceso de trabajo en equipo entre pares. Toda reunión de equipo se registra en el acta de trabajo en equipo correspondiente al tema.

4.1.1.4 Momento de asesoría del(a) tutor(a) o maestro(a) temático(a)

Este espacio de aprendizaje será de gran riqueza para la aclaración conceptual, la valoración y reorientación de los trabajos individuales (autoaprendizaje) y en equipo. Asesoría al equipo por parte del tutor durante su trabajo conjunto al interior de la agenda presencial de trabajo, una práctica externa o durante el momento de socialización de los saberes en un momento destinado para tal fin dentro de la agenda.

4.1.1.5 Momento de la socialización de los saberes

Los(as) tutores(as) o facilitadores(as) temáticos(as) solicitarán a los(as) escuchas-facilitadores(as) presentar sus informes de trabajo en equipo realizados dentro de una agenda o fuera de ella, usando un tiempo específico destinado para tal fin dentro de la agenda de trabajo.

4.1.2 La comunicación triádica

Hay muchas maneras de entender las relaciones entre las personas y al interior de los equipos de trabajo que conforman; algunas de ellas se plantean desde estructuras verticales y otras prefieren vinculaciones horizontales; estas últimas pretenden relaciones más solidarias y democráticas. Partiendo de esta consideración se propone para el trabajo al interior de los equipos de trabajo una metodología que se fundamenta en el pensamiento sistémico y que fortalece la participación de los diferentes sectores, en éste caso los(as) maestros(as), estudiantes, directivos(as), funcionarios y demás miembros de la comunidad académica.

Como ya lo hemos visto al hablar de los orígenes del pensamiento sistémico, Platón y Aristóteles son las dos figuras y concepciones primigenias de la polémica sobre las dos grandes vertientes del pensamiento. Según Conde (1999),¹⁴ entre los siglos XII y XIV se desarrollan en el occidente europeo un conjunto de transformaciones económicas, sociales, ideológicas y culturales, entre otras, que van a crear las condiciones sociales y culturales necesarias para el nacimiento de la ciencia moderna y del paradigma científico dominante, el lineal positivista.

Sin embargo, según Duby (1992) y Le Golf (1981), citados por Conde, al mismo tiempo se genera un pensamiento que posibilita pasar de lo “dual” a lo “triangular” que está íntimamente ligado al desarrollo del “tercer estado” o burguesía naciente. Al respecto afirma Le Golf: “Como estructura lógica, matemática, el concepto de intermedio, de lo intermedio, se halla ligado a mutaciones más profundas de las realidades

mentales y sociales de la Edad Media. No dejar por mas tiempo solos frente a frente a los más pobres (...), sino tratar de buscar una categoría medianera, clases medias o tercer orden constituyen una misma empresa y tiene que ver con la sociedad de cambio”.

Según Conde, “en el contexto de esta larga y compleja transición/transformación social y “mental” de lo dual a lo triangular protagonizada, en gran medida en el terreno cultural e ideológico, por el pensamiento y los debates “escolásticos” de los padres de la iglesia, tuvo lugar en el año 1277 un acontecimiento que algunos historiadores de la ciencia como Deum sitúan como el “origen” de la ciencia moderna. En efecto, en esta fecha el obispo de París edita una carta en la que por primera vez en la historia de la iglesia se admite el cero y la posibilidad, aunque sólo sea como una expresión de la potencia divina, de pensar el vacío”. La admisión del vacío y el cero posibilitan profundas transformaciones, como crear las condiciones culturales y epistemológicas para el principio triádico que nos conduce a una interpretación triádica de la lucha de clases y, posteriormente de las relaciones al interior de los grupos sociales y más recientemente de los equipos de trabajo.

A pesar de dicho avance, a mediados del siglo XIX, por otro lado, crece el uso del pensamiento dialéctico que legitimó la importancia de la expresión del pensamiento de quien no ostenta el poder. Así se posibilita una lógica que se desenvuelve a partir de pares de conceptos o hechos, necesarios e insuprimibles, que envuelven entre sí un mayor o menor grado de contradicción.

En las últimas décadas del siglo pasado se contempla nuevamente la posibilidad de entender la realidad desde una lógica de tres lados, tres tendencias, tres expresiones del pensamiento, que envuelven entre sí un mayor o menor grado de contradicción, determinando un juego de poder entendido como una unidad a la que se denomina *trialéctica*. Esta es una forma de comprender sistémicamente las relaciones de poder al interior de un sistema (De Gregori, 1992)¹⁵ es decir, tres lados o aspectos de una realidad o tres posiciones con respecto a un tema que están en permanente interacción y que retoma de la dialéctica entre quienes ostentan el poder y quienes lo buscan integrando al análisis una tercería de aquellos que generalmente no “parecen participar” en la toma de decisiones pero que juegan un papel muy importante en los procesos democráticos al ser en últimas quienes las toman.

4.1.2.1 La triadicidad aplicada a los procesos relacionales de equipos de trabajo y grupos

Veamos cómo se manifiesta el juego subgrupal: en un sistema social tradicional, no democrático, el lado oficial cumple sus funciones en la búsqueda de su propio beneficio –auto-teleísmo–. Un sistema que no posibilita la contradicción tiende a autoperpetuarse y a “estabilizarse” negando así el dinamismo propio del desarrollo.

Comprendiendo el juego triádico como la permanente interacción de múltiples pensamientos y posiciones en una red o equipo de trabajo, se hace necesario evidenciar que al interior de un aula de clase, como en cualquier discusión, no se presentan sólo tres posiciones frente a un mismo tema, sino que se manifiestan permanentemente diversas tendencias que vistas en su interior, aun cuando poseen muchos elementos en común, evidencian dentro de los diferentes subgrupos –oficial, antioficial y oscilante– la manifestación de variaciones en lo que se considera es un acuerdo en el pensamiento; es decir, la presencia de un juego subgrupal al interior de cada subgrupo (Ver Gráfico 17.)



Gráfico 17. Juego triádico en el proceso de un equipo de trabajo

Por ejemplo, en un equipo de trabajo se está discutiendo un tema, ante él surge una idea que pretende ser la solución dada por quien conduce el proceso –pensamiento oficial–; tan pronto esta idea se expone

surge otra idea que pretende ser mejor respuesta que la anterior –pensamiento antioficial–. De inmediato, los/las demás estudiantes toman su propia posición: algunos se alían con la idea oficial y otros(as) con la idea antioficial; si observamos con mayor profundidad lo que está pasando, podremos darnos cuenta que aun cuando hay acuerdos entre los que respaldan el pensamiento oficial o entre quienes respaldan el pensamiento antioficial, existen ciertas divergencias al interior de estos subgrupos.

Pudiéramos decir, para mayor ilustración, que al interior del subgrupo oficial hay oficiales-oficiales, oficiales-antioficiales y oficiales con tendencia a la oscilancia. Este juego subgrupal triádico interno igualmente se presenta tanto en el subgrupo antioficial como en el subgrupo oscilante.

En éste sentido, cuando el tensionamiento entre los tres lados del sistema es mínimo se manifiesta una razonable proporcionalidad en la distribución de medios de poder o de servicio en el equipo de trabajo. En la medida en que crece la contradicción entre los subgrupos o las personas, la tensión triádica crece afectando a todo el sistema. Ello se evidencia en que en un proceso vertical no democrático se van formando bloques en la composición del sistema; si las personas no logran cooperar y reducir los conflictos pueden conducir a la ruptura del equipo, a su desmembramiento o a manifestaciones del conflicto tales como formas de violencia psicológica, verbal e incluso física.

La falta de comunicación activa, la imposibilidad de la cooperación entre los diferentes subgrupos del sistema –equipo de trabajo– y no poder transformar los conflictos son condiciones que conducen a relaciones verticales y, por tanto, no democráticas en las que se manifiesta la imposición del poder por parte de quienes cumplen un rol oficial en el proceso.

Tanto la acumulación de poder por parte de un subgrupo, como la pérdida del mismo, generan tensionamiento triádico al interior del equipo de trabajo, que es provocado por la desproporción – contradicción, inestabilidad, forzamiento, violencia interna y externa–, por abuso de poder, que conduce necesariamente a un cambio en el sistema y de sus diversos niveles de relacionamiento.

La supremacía de quienes manifiestan un mayor poder o violencia es lo que hace que en un sistema o equipo de trabajo sea vertical y no democrático, ya que en éste tipo de organizaciones el lado oficial impone, en el juego subgrupal, sus normas a los demás.

Es ingenuo querer escaparse del juego triádico en un equipo de trabajo, ya que la verdad, la ley, la justicia, la ética y la moral dependerán, siempre, de la capacidad de interacción respetuosa, equitativa y solidaria de los tres subgrupos entre sí; pero, mayormente, de quienes son o se vuelven subgrupo oficial.

4.1.2.2 Común-unicación –sintonía– entre los subgrupos de un equipo o proceso grupal

Cada uno de los tres subgrupos y cada persona al interior de cada subgrupo usa tres tipos de comunicación, a su manera, para “ganarse el poder” en el juego subgrupal, estos son la comunicación verbal, la cinésica –expresión no-verbal y otros movimientos corporales– la factual. Cada subgrupo y cada individuo tiene su propio estilo de comunicación, generalmente inconsciente, razón por la que poco/as logran darse cuenta, centrarse en ello y hacerse cargo de la situación.

Las personas actúan de acuerdo con predominio cerebral que tengan, por ejemplo, si sus procesos cerebrales más frecuentes son en éste orden: lógicos, creativos u operativos, entonces privilegiará en consecuencia dicho tipo de estrategia comunicativa. Las personas con predominio de las funciones cerebrales lógicas tienen a expresar ideas que refuerzan con las citas de autores, teorías, líneas de pensamiento. Las personas en quienes predomina su función creativa son más dadas a la lúdica, a la innovación, a las lluvias de ideas. Las personas con una predominancia operativas suelen tener más destreza en el uso de ejemplos, en llevar a la práctica las ideas, a hacer ejercicios y a ver la utilidad de las cosas.

Las personas igualmente actúan en correspondencia con el subgrupo con el que más logran identificarse.

Quienes tienden a ubicarse en el juego subgrupal como oficiales suelen ser pausados en la expresión de sus ideas, les atraen los actos ceremoniosos, se les ve clásicos en el vestir y sus ademanes corporales son calmados pero enérgicos. Las personas que se ubican en el juego subgrupal como antioficiales

suelen ser agresivos en el uso de la palabra, su no verbalidad es efusiva, manotean con facilidad, suben con frecuencia el tono de la voz y son poco formales en su vestir. Quienes tienden a ubicarse en el juego subgrupal como oscilantes se les ve algo “apagados”, son poco efusivos, parecen “no decidirse”. Todas las expresiones en el juego subgrupal siempre están matizadas por las emociones que surgen en el encuentro con las demás personas en los equipos de trabajo.

Necesitamos aprender a convivir mejor con las personas, en especial aquellas cuyo juego comunicacional subgrupal nos genera contradicción o indiferencia y, también saber disfrutar el cotidiano, la vida, aprendiendo a estar en cada uno de esos subgrupos según el juego que se nos presente y de acuerdo con las circunstancias que vivimos. Para eso es indispensable autoubicarse y detectar en qué subgrupo se está con relación a la persona o entidades con quienes vamos a actuar. Algunas reglas para comunicarnos en el respeto y la búsqueda de una convivencia democrática y solidaria además de las ya estudiadas en éste mismo módulo, son:

- Trate de comunicarse siempre desde la emoción del amor y no desde la emoción del rechazo –la agresión verbal e incluso física generalmente es utilizada por el subgrupo antioficial como estrategia comunicativa– o la emoción de la indiferencia –generalmente utilizada por el subgrupo oscilante–.
- Con una persona con tendencia a la oficialidad de manera no democrática, es decir, que le gusta mandar, ser atendida, hay que adoptar una comunicación de oscilante positivo, asumirse entonces conciliador (recordemos que es posible que tenga razón en parte de lo que expresa o propone), en vez de crear una confrontación directa –negar dicha razón–, es necesario dar al oficial los créditos que se merece sin por ello ser servil o ceder en las necesidades.
- La persona con tendencia a la oscilancia no democrática –con poca decisión, de quien nos “pareciera que necesita ser mandada”, requiere de alguien que le apoye en la toma de decisiones; hay que adoptar una comunicación de oficial positivo, proporcional, que explica los pro y contra de una posible decisión.
- Con una persona anti-oficial no democrático –que le gusta la discusión, que pareciera que le atrae llevar la contraria, discutir– hay que entender sus argumentos para así entender con prontitud sus propias razones y, proponerle que ayude a encontrar soluciones –eso significa aliarse–.
- Tratemos de dominar bien los tres tipos de comunicación –verbal, no verbal y factual– para tener éxito en cada uno de los subgrupos y en el juego triádico que nos moviliza o no a actuar.

Las personas en un equipo se pueden considerar desde el juego triádico, como ya lo hemos visto, como oficiales, antioficiales y disponibles, pero también juegan roles de acuerdo con su experiencia profesional, nivel de escolaridad y/o experiencia de trabajo en equipo.

4.1.2.3 Roles o estatus en la organización del trabajo

Estos roles pueden ser de mentalizadores, asesores, animadores o ejecutores según el nivel de actuación o jerarquía que asuman en un sistema.

Los roles de los personajes, en la prestación de servicios, pueden clasificarse de diferente manera, por ejemplo:

4.1.2.3.1 Según la función que cumplen en el proceso:

- Los ofertantes son quienes crean las políticas o financian las acciones.
- Los usufructuantes son las poblaciones objeto de los proyectos.
- Los vinculantes son organizaciones y personas que sirven de enlace entre las diversas personas u organizaciones que son representadas en un equipo de trabajo.

4.1.2.3.2 Según el estatus con el que se desempeñan en el proceso:

El estatus en el servicio depende del tipo de proceso que la persona desarrolla. Se ilustra de diferente manera según el modelo en el que se basan las relaciones: el modelo en el que las relaciones se plantean de forma vertical y el modelo en el que las relaciones se experimentan de manera horizontal. Los estatus, en todo sistema, son cuatro, veámoslos a continuación:

4.1.2.3.2.1 Estatus de mentalización, comando o feedback

Son quienes crean las políticas de acción, toman las decisiones y definen los mecanismos de regulación. A éste nivel corresponden las personas que crean las ideas – rectores, directores, gerentes–. Se ubican en los niveles de comando en todos los sectores de la Universidad.

4.1.2.3.2.2 Estatus de asesoría:

Son quienes se encargan de la identificación y formulación de los problemas del sistema, abastecimiento del know-how –cómo hacer– para la búsqueda de alternativas. Es el nivel técnico de la consultoría – tecnocracia– y de la informática; son apenas un apéndice del nivel anterior. Pueden actuar como asesores(as), consultores(as), interventores(as) y consejeros(as) en intervenciones puntuales. Los/las consultores(as) tienen una permanencia corta en la duración de un proyecto, ya sea en la investigación, planeación o intervención que se derive del mismo. Los/las asesores(as) pueden estar durante el desarrollo total de uno, dos o los tres momentos: investigación, planeación o intervención. Los/las interventores(as) tienen como función velar porque las acciones de los/las coordinadores(as) y ejecutores respondan a las políticas y el presupuesto se destine a las acciones y tareas preestablecidas.

4.1.2.3.2.3 Estatus de coordinación, animación o de transmisión del comando

Se encargan de la interconexión de niveles y movilización para la concreción, según los planes e instrucciones del nivel de comando, en algunos casos a partir de lo sugerido por el nivel de asesoría, o a partir de las metas del nivel de mentalización. Al estatus de coordinación corresponden personas que coordinan proyectos –jefes, decanos(as), coordinadores(as), interventores(as)–, ya sea como funcionarios(as) de la Universidad o la escuela, las redes de servicio y demás organizaciones de base comunitaria, así como los contratantes que laboran como agentes independientes.

4.1.2.3.3 Estatus de ejecución

Concreción, materialización, realización, producción de lo que fue ordenado. Dependiendo del tipo de actividad son los/las líderes en la escuela o en la comunidad o los/las ejecutores(as) de acciones y tareas de un proyecto concreto. Estos(as) líderes deben ser vinculantes entre las necesidades de la población estudiantil o a la que se orienta un proyecto y los/las ejecutores(as). A estos niveles de animación y ejecución corresponden los/las estudiantes y las personas que llevan a cabo las tareas y acciones propias de un proyecto y/o quienes las usufructúan.

4.1.2.4 Modelo relacional vertical:

En la propuesta lineal positivista vertical las relaciones no democráticas se grafican, se explican, se vivencian y se emocionan verticalmente en una estructura piramidal. En éste modelo los estatus que aparecen como “superiores” se sostienen en el poder que ejercen sobre quienes están en la base; por ejemplo, cuando se decide sobre un proceso generalmente no se interpretan apropiadamente las necesidades de quienes están en la base, ya que dichas personas generalmente no son convocadas y mucho menos oídas. Las políticas se trazan e imponen desde arriba, en algunos casos con la ayuda de asesores y consultores, a partir de lo que la dirección considera necesario y conveniente para quienes están en la base.

En una relación vertical entre los diferentes estatus, como la que presenta el gráfico 18, no se reconoce que el poder es una forma de servicio, sino una posibilidad de abusar del poder, de ahí que entre los

diferentes niveles se desarrolla un juego o dinámica subgrupal en la que cada subgrupo busca para sí la maximocracia y la satisfacción plena de sus metas de interacción sin tener en cuenta las necesidades y metas de los/as demás.

Para transformar las relaciones verticales en horizontales es necesario un diagnóstico del juego triádico entre los diferentes niveles con el que se busca re-conocer, asumir y comprender la relación dinámica subgrupal, los niveles de actuación y, en especial, el tipo de construcción del conocimiento (pensamiento lógico), las relaciones valorativas y significativas (pensamiento creativo) y los desempeños y quehaceres (pensamiento operativo) de los sectores inmersos en la dinámica del equipo de trabajo. Este diagnóstico triádico es la materia prima para dar inicio a cualquier proceso que pretende ser horizontal y, a su vez es el conocimiento previo desde el que se debe partir para poder llevarlo a acabo desde unas relaciones solidarias, democráticas y de servicio.



Gráfico 18. Niveles de actuación Verticales

4.1.2.5 Modelo relacional horizontal

En esta propuesta las relaciones se grafican y se experimentan de forma horizontal; sus procesos se conciben y vivencian de manera circular –en circulación de energías– y, sus emergencias son producto de la interafectación y de la interdependencias propias de todo sistema. Los niveles de actuación son diferenciados funcionalmente, según el grado de complejidad de cada sistema y equipo de trabajo.

En una organización democrática como debiera ser un equipo de trabajo, las relaciones deben ser horizontales, sacando provecho de la interrelación, interafectación y emergencia entre ellos y apoyándose mutuamente para el crecimiento institucional, del equipo y de las personas (Ver Gráfico 19.).

4.1.2.5.1 Funciones de los diferentes status de servicio horizontal

Siguen siendo las mismas que en un modelo vertical; sin embargo, debe hacerse énfasis en la emergencia que de ellas se derivan; estas funciones serían:

- El estatus de mentalización debe tener claro que las políticas se crean con base en las necesidades detectadas y expresadas por la comunidad a la que se sirve. Las decisiones se consultan democráticamente si se trabaja al interior de un esquema de convivencia solidaria. Los mecanismos de regulación deben ser acordados con las personas en los demás estatus.
- El estatus de coordinación actúa teniendo como meta lograr que los proyectos correspondan con las necesidades de los/las personas a las que se orienta el proyecto (en éste caso los(as) estudiantes) y con la misión, visión, filosofía y principios institucionales.
- El estatus de ejecución requiere que los y las estudiantes o funcionarios que conforman el equipo de trabajo sean vinculantes entre las necesidades de conocimiento o producción y lo que el proyecto puede ofrecer.
- La relación entre los estatus de mentalización y de coordinación debe centrarse en alcanzar que la vinculación entre los dos tenga en cuenta el diseño e implementación de la logística necesaria para llevar a cabo y con éxito los diferentes procesos y tareas del proyecto que ejecuta el equipo de trabajo.



Gráfico 19. Niveles de actuación horizontales

- La relación entre los estatus de mentalización y de ejecución debe centrarse en lograr entre ambos que el diseño e implementación del proyecto sea aterrizado, recuperando los contextos reales en los que éste se ejecutará.
- La relación entre los estatus de coordinación y de ejecución debe centrarse en que los intereses de ambos subgrupos respondan a que todo lo que se diseñe e implemente al interior del proyecto satisfaga las necesidades reales y concretas tanto de quienes usufructúan los resultados de la producción del equipo de trabajo, como de quienes ejecutan el proyecto al interior del equipo.
- Quienes hacen parte del estatus de asesoría, desde su experiencia profesional y su conocimiento, apoyan el diseño de proyectos que se deben corresponder con las necesidades de los miembros del equipo y las políticas del status de mentalización.
- A continuación se presentan las propuestas didáctica, pedagógica y metodológica para la implementación de los equipos de trabajo y el desarrollo de sus acciones. Cabe destacar que las propuestas se aplican igualmente para ser implementadas en el aula de clase y en otros procesos en los que se requiere trabajar en equipo, como lo es el Trabajo en Equipo para el Mejoramiento Continuo –TREMEC-.

4.1.2.6 Resolución de conflictos

Todas las sociedades y grupos intentan construir un orden, sin embargo cuando nos encontramos con otros u otras surge casi automáticamente la posibilidad del desencuentro. Al hablar del multi-verso evidenciamos que existen diferentes lecturas de la realidad, tantas como seres humanos tratan de explicarla.

A pesar de ello, la marcada influencia que tiene el positivismo y el pensamiento lineal en nuestra educación formal, no formal e informal nos lleva a ubicarnos permanentemente en el mundo de la objetividad; en tal sentido nos movemos en el mundo del uni-verso, de la única explicación posible. Recordemos además que desde la constitutividad no existe objetividad posible, dado que como sistema de observación que somos lo observado no existe fuera de nuestras mentes y en consecuencia la realidad es tan sólo una explicación, todo son interpretaciones; de donde se desprende que existen tantas realidades como sujetos tratan de comprenderlas. El mundo son nuestros relatos, tal vez por ello solemos confundir los fenómenos que tratamos de explicar con nuestras explicaciones.

Como seres emocionales que somos, las emociones determinan no sólo nuestras interpretaciones, sino, además, nuestro actuar. Nuestra racionalidad se niega a aceptar que somos emocionales como también que construimos las realidades en el “lenguajear”. Nuestra propia realidad la definimos en relatos de tal manera que somos lo que relatamos de nosotros mismos.

Al hablar de la construcción de la identidad hemos afirmado que esta se constituye en las relaciones y que en consecuencia no es fija, sino móvil; dicha movilidad, dicho estar siendo debiera recordarnos cómo en el devenir espacio temporal cambian nuestras explicaciones del mundo y sobre nosotros mismos como parte de él.

Si el mundo son nuestros relatos una pregunta que debemos hacernos es acerca de cuál es la verdad, cuál de esos múltiples relatos es el verdadero. Maturana considera que es precisamente el consenso lo que determina dicha afirmación como verdadera.

Eloisa Primavera (2004) sostiene que la coordinación de acciones entre los seres humanos se da a través de conversaciones de dos clases principales: conversaciones para la acción, en cuya estructura intervienen los pedidos, ofertas y promesas y, las conversaciones para crear posibilidades, en cuya estructura intervienen las afirmaciones y declaraciones. Esta distinción es fundamental para rediseñar la identidad de las personas y organizaciones en la coordinación de acciones en el pequeño mundo, en el entorno inmediato y en el grande, el mundo que genera nuevas prácticas sociales. Si observamos a cualquiera de las organizaciones en las que actuamos, podemos verificar que las conversaciones para crear posibilidades no son siempre tenidas por miembros cualesquiera; ellas con las conversaciones que

intervienen en el rediseño de la organización y, frecuentemente, son patrimonio exclusivo de ciertos integrantes. Abrir un espacio para tales conversaciones al interior de la organización puede cambiar drásticamente y radicalmente su futuro.

Resolver un conflicto en un proceso de construcción en equipo; requiere, entonces, darse cuenta que las construcciones o relatos del otro o la otra sobre el mundo son precisamente sus propios relatos contruidos para sí, pero no en contra mía; contados a otros quienes, además, si recordamos que el lenguaje genera mundos, no oyen lo que el otro o la otra comunica, sino aquello que desde su experticia, experiencia, conocimientos, herramientas, oportunidades, emociones, prácticas... logra interpretar.

Para que generar una nueva práctica social de convivencia solidaria y democrática sea posible es un requisito reconocer-se afectado por las emociones y por el lenguaje y, sobre todo desligarse de la "objetividad" para asumir-se constitutivo tanto como el o la interlocutora igualmente lo son. Debemos hacer consciente que la comunicación, como afirma Maturana, es una coordinación de acciones en el lenguaje; en tal sentido, si recordamos que toda interrelación, interafectación e interdependencia se sucede en unas relaciones, en una cultura, en una sociedad y en un espacio-tiempo determinado, entonces tratar de comprender las construcciones del otro o la otra sobre la realidad hace necesaria una nueva forma de analizar el contexto en términos de los compromisos lingüísticos básicos: pedir/ofrecer, prometer, afirmar y declarar.

Si el mundo cambia al ritmo en que cambian nuestras explicaciones, asumir-se en una nueva visión del mundo, de los equipos, de las personas, es recordar que ellas tan sólo son las interpretaciones que damos a los hechos en vez de hechos.

Si nuestra movilidad nos lleva a ser siempre distintos, la imposibilidad de ser igual al otro nos debe recordar que es precisamente la diferencia lo que prima en el mundo y que la aceptación de dicha diversidad no sólo reafirma nuestra unicidad, sino además de legitimarnos a nosotros(as) mismos(as) es la legitimización y el reconocimiento del otro(a) como un(a) auténtico otro(a).

Ello nos lleva a concluir que los conflictos con los(as) otros(as) se generan en la marcada incapacidad histórica que tiene el ser humano de reconocer-se en la diversidad, de asumir que las explicaciones del otro o la otra pueden ser tan válidas como las suyas propias y, que pueden cambiar tal y como cambia el mundo, la sociedad y la cultura, porque nosotros cambiamos.

Propuesta didáctica para la co-construcción del conocimiento aprendido

Complementando los fundamentos pedagógico y metodológico desde los que se trabaja esta propuesta educativa y los cuales estudiaremos con profundidad posteriormente, a continuación enunciamos desde el ámbito de la didáctica los lineamientos básicos que estructuran las posibilidades de conocer y aprender.

4.1.2.7 Trabajo educativo entre pares

Se considera par a cualquier persona, sin distinción de edad, nivel de formación escolarizada, actividad profesional, entre otras situaciones, con quien se comparte un interés común y se trabaja conjuntamente en la co-construcción del conocimiento.

Educación viene del latín *ducere*, ducto y con el prefijo *e* quiere decir 'sacar del ducto', 'hacer aflorar'. Es en éste sentido, afirman Campo y Restrepo (2000)¹⁶, conducir hacia fuera, hacer salir, es la manera originaria de entender la educación. Todo proceso educativo tiene el sentido de "hacer aflorar" y de hacerlo de manera sistémica para lograr tal propósito. Sin embargo a lo que se apunte y lo que se logre depende de la manera como la sociedad o quien eduque concibe al ser humano.

Si los seres humanos no están completos, al hacerlo quien educa tiene una doble razón: trabaja con un 'nuevo ser humano' y en un ser humano que 'está haciéndose'. Recordemos que se es nuevo cada día porque nos hacemos cada día. Esto es lo que hace a cada ser único, lo que lo distingue de cualquier otro, es la cualidad por la cual se es un extraño en el mundo que se nace y se desarrolla en una sociedad y cultura que le son de igual manera nuevas y extrañas cada día.

En la educación, entonces, se asume la responsabilidad por la vida del ser humano, por la cultura, la sociedad, sino además por los territorios y los demás seres humanos con los que nos hacemos humanos. La educación no es pues una imposición de formas preconcebidas, como si lo nuevo ya existiese, sino ha de concebirse como la construcción del encuentro y del diálogo para la comprensión de los sentidos posibles del ser humano, sus territorios, sus emociones, sus experiencias, buscando así que puedan ir aflorando las múltiples e insospechadas formas del ser humano. Parafraseando a Arendt¹⁷, para que cada persona pueda llegar a un mundo “ya viejo”, lo construya y lo reconstruya haciéndole siempre nuevo.

La educación encaminada para la formación integral, partiendo de la apreciación de Campo y Restrepo (2000) al respecto, asume al ser humano como persona íntegra, como totalidad; es una educación que reconoce las dimensiones humanas en constante interrelación, no por partes, sino en permanente despliegue, presentes siempre en todos los ámbitos de la existencia; es una educación que reconoce que en cualquier actividad educativa está implicada la persona como un todo, en consecuencia ni privilegia la capacidad intelectual sobre la emocionalidad, ni separa la imaginación de la acción, ni separa lo particular de lo social, lo cultural o lo relacional, ya que busca el desarrollo armónico de todas las dimensiones del ser.¹⁸

La educación entre pares orientada a y por los(as) adultos(as) es una antropogogía. Se entiende por **antropogogía**¹⁹ (Velandia, 2002)²⁰ la formación integral y permanente del ser humano. La cual es un modelo de formación que se caracteriza por ser sistémico, holográfico, interdisciplinario y tricerebral. Estos conceptos son compartidos por la ciencia actual y por la Cibernética Social, el paradigma en que se soporta la antropogogía. Comprender dichos procesos supone asumir que el planeta ha empezado a superar un viejo paradigma y a repensarse, soñarse y transformarse a la luz de uno nuevo. Indudablemente éste cambio transforma la concepción y fundamentos de la educación. Es en éste ámbito donde la antropogogía empieza a dar aportes significativos (Velandia, 2002).

Recordemos que el término pedagogía proviene de paidagogós; pedagogo es quien acompaña a pie y, por ende, se entiende la pedagogía como la mirada sobre ese caminar, como la comprensión de ese camino recorrido, de unas marcas que se reconocen como características de una manera de caminar –se es o se ha sido joven, adolescente, adulto y que constituyen una forma de ser en la autonomía –autos, propio y, nomos, ley-, en el ejercicio de la libertad, sin embargo en la Universidad no solo trabajamos con jóvenes, también lo hacemos con adultos de ahí la conveniencia de mezclar en uno solo los dos conceptos como una manera de recalcar la presencia en nuestro medio del adulto culto. A partir de ello se comprende que nuestras acciones dependen de nosotros mismos, de nuestra propia ley, de nuestra posibilidad de elegir y en consecuencia nos hacemos responsables de nuestros actos, de sus consecuencias.

En los programas de pregrado cada vez es más frecuente la presencia de estudiantes jóvenes, por ello se hace necesario recalcar que, dado que los adolescentes, menores de 18 años, legalmente no son autónomos, en su proceso de formación, acompañados en su caminar por otros(as) jóvenes y algunos(as) adultos(as), han de irse convirtiendo en seres autónomos(as), capaces de incidir sobre su propia vida de una manera trascendente, sin olvidarse que construyen cultura, relaciones y sociedad y, que, por tanto, también son heterónomos ya que tienen que decidir por aquello que construyen y de lo que hacen parte.

Lo trascendental se refiere, así, a las condiciones de posibilidad del ser que en nuestra persona descubre el sentido del otro o de la otra, de nuestros efectos en ellos(as) y de ellos y ellas en nosotros(as) y de todos(as) en la cultura, las relaciones y la sociedad y de estas en nosotros(as). Lo anterior nos lleva a subrayar la importancia de la justicia; ésta se arraiga en el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada quien y en consecuencia su vivencia debe llevarnos a reflexionar sobre la trascendencia que tiene la convivencia social en nuestros territorios, ya que como lo hemos expresado antes, estamos en interrelación, interafectación e interdependencia con los(as) otros(as) y su entorno.

Como lo proponen Campo y Restrepo, la justicia, lo trascendente y la autonomía no sólo son los principios de acción educativa y formadora, sino además el horizonte particular de nuestras acciones,

posibilitando que cada quien llegue a ser sí-mismo-en-trascendencia a través de las acciones justas para con los(as) demás.

Como ya lo habíamos afirmado previamente: “Se considera ‘par’ a cualquier persona, sin distingos de edad, nivel de formación escolarizada, actividad profesional, estado frente a la situación de desplazamiento, entre otras, con quien se trabaja conjuntamente en la co-construcción del conocimiento”, o en otro tipo de proceso de acompañamiento, seguimiento, evaluación y redirección. Con ello queremos recalcar que quien trabaja en un proceso con jóvenes estudiantes, así su edad sea mayor a la de las personas en estos grupos, debe considerarse a sí mismo(a) y los(as) demás con quienes se encuentra en éste proceso como sus pares. De ahí que recalquemos la diferencia de educación “de” pares con el de educación “entre” pares que en éste proyecto utilizamos.

En el caso de la educación, la anterior apreciación llevada a la práctica es de suma importancia, dado que partimos de que quienes participan en ella son seres con necesidades de construcción de su identidad y, por tanto, sus vidas no están resueltas, estáticas ni definidas, sino en una movilidad continua y permanente. Esto nos lleva a comprender que todo(a) maestro(a) es a su vez usuario(a) de los procesos en los cuales se proyecta como facilitador, dado que como lo explicáramos previamente, en el modelo de co-construcción de conocimiento toda persona que participa del proceso es formadora, escucha y facilitadora del mismo.

Maryluz Restrepo, considera que “... cada ser humano que llega a éste mundo le corresponde hacerse humano y al hacerse humano continuar el proyecto de humanidad en el que está inscrito. En éste sentido el ser humano es un ser no-terminado; en una permanente y continua tarea-por-hacer para sí mismo y por sí mismo... Su ser es ser “pro-yecto”²¹, siempre lanzado hacia adelante. Su horizonte es siempre aquello que está más allá y que jamás es alcanzado, aun cuando siempre se camine hacia él”.²²

Para Campos y Restrepo (2000):

“... la acción humana, don de creación, es configuradora de cultura. Al actuar, el ser humano crea, construye mundos que no son otra cosa que la naturaleza transformada por la vida. La cultura es la naturaleza humana elaborada por los mismos seres humanos; la única en la que pueden vivir”.

“Es una propuesta metodológica cuyo fin es construir conocimiento en personas que actúan como formadores(as) con el fin de proveerlo en procesos de formación orientados a otras personas quienes se desean formar y a ellos mismos que igualmente están en proceso de formación. Esta acción humana siempre es con otro(a), es actividad social, dado que el ser humano sólo existe en la sociedad y para la sociedad.

Esta formación les apoya a tomar posiciones, a formar opiniones, a que tomen partido, a que intervengan de manera explícita en la producción y transformación de la cultura y, por tanto, de la sociedad y los territorios de los que hacen parte. Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo, no es algo ya constituido, porque tanto ella como quienes la conforman sólo son posibles en ese hacerse humanos.

Si los seres humanos están en construcción, son seres-en-desarrollo; formación es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser y hacerse a sí mismo y en éste sentido se hace necesario ser consciente de que se es agente de la configuración de su propio ser; y somos seres culturales, que construimos cultura y, apoyamos la co-construcción del ser de los otros seres humanos.

La formación, afirman Campo y Restrepo (2000), “va más allá del mero cultivo de capacidades previas o de eliminar la ignorancia. Surge del cultivo interior en constante progresión entre formación, conformación y transformación. En la formación uno se apropia por entero de aquello de lo que y a través de lo que se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra a ella”. Para estos autores, “al comprender reconocemos al mundo y al re-conocerlo nos re-conocemos como seres humanos... La formación es una modalidad de educación”.

4.1.2.7.1 ¿Son los(as) formadores(as) pares de los(as) estudiantes?

Los(as) formadores(as), tradicionalmente, son personas que por su experticia, conocimientos teóricos e interés se convocan para hacer parte de los procesos formativos en un proceso educativo formal o no formal. En nuestra metodología un(a) formador(a) es toda persona, estudiante, maestro, directivo o funcionario participante de un proceso de trabajo en equipo entre pares.

4.1.2.7.2 La propuesta para el proceso de trabajo en equipo entre pares

El proceso de trabajo en equipo entre pares tiene los siguientes criterios:

- Las personas que se encuentran en el proceso de formación se reconocen a sí mismas y a las demás como pares.²³
- Se asume que todos(as) los(as) estudiantes poseen diferentes grados de experticia, conocimiento teórico y una emocionalidad común: el amor.
- Se actúa bajo los preceptos de los derechos humanos, pero también de los derechos sexuales (ello conlleva el reconocimiento de las diferencias de sexo, género, orientación sexual), en especial de los principios de autonomía, justicia, libertad, autodeterminación, pluralidad como también del reconocimiento de la diversidad con razón a las especificidades propias de las edades, los territorios y las etnias. Y de nuestro sentido trascendente.
- Se aplican los contenidos profundizados previamente, es éste mismo módulo, con los que se dio respuesta a las preguntas: qué es conocer, qué es aprender, cómo se aprende y qué es enseñar.

4.1.2.7.3 Conocimiento y trabajo entre pares

En un modelo que plantea verticales y unidireccionales las relaciones maestro(a)-estudiante, el conocimiento es “el saber” que un(a) formador(a) o maestro(a) posee y deposita en los(as) demás, asumidos(as) como estudiantes, siendo el/la maestro(a) un proveedor activo que emite información y el/la estudiante un(a) simple receptor(a) pasivo(a) y las interacciones docente-alumno(a). Dicho saber es reconocido como verdadero por el/la docente cuando el/la estudiante se limita a responder, casi de manera textual, la información que le ha sido provista en dicha relación unidireccional centrada en el/la maestro(a).

El/la maestro(a) es en consecuencia poseedor(a) de un saber uni-versal (único-verso) entendido como único conocimiento posible y única respuesta verdadera a lo interrogado al/la estudiante, por el/la maestro(a). Este conocimiento es “objetivo, obtenido de la realidad externa, que es una representación especializada del mismo y de la que el/la estudiante se puede apropiarse y asimilar.

En la propuesta de trabajo en equipo que aquí presentamos se prefiere hablar del proceso de formación o educación “entre” pares, para hacer énfasis en una propuesta sistémica de co-construcción del conocimiento, la cual profundizaremos a continuación y que tiene como insumos teórico y experiencial los aspectos trabajados previamente en éste mismo módulo bajo el título co-construcción del conocimiento, que se encuentra usted leyendo en éste momento.

Como ya lo hemos afirmado en esta propuesta, se asume que la aprensión de la realidad –cosa, hecho, experiencia, comunidad– por la persona que pretende conocerla no se obtiene a partir de una ontología en la que la realidad misma, que es externa al sujeto conocedor, es asumida como realidad objetiva externa, sino en una

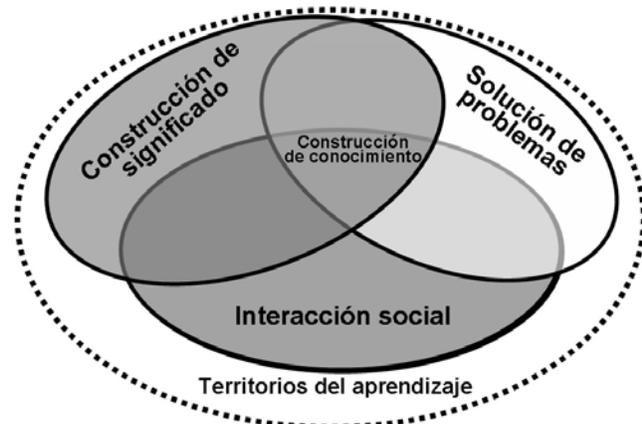


Gráfico 20. Trabajo en equipo

ontología constitutiva en la que el conocimiento se obtiene en un proceso que hace énfasis en que el cerebro debe ser entendido como una herramienta cuya estructura interna –lógica, operativa y creativa–, en su interrelación con la realidad, produce una serie de procesamientos en los que las emociones juegan un papel determinante en la comprensión y relación con la cosa observada, proveyendo un papel primordial al entorno –presencial o virtual– en el que el(a) observador(a)-conocedor(a) se encuentra y, los efectos que se generan a partir de la interrelación, interafectación e interdependencia entre los otros sujetos cognoscentes, la cosa que se pretende conocer y los territorios en que ella y ellos se encuentran (Ver Gráfico 20.).

Así las cosas, se considera que el conocimiento es la emergencia que queda de la relación entre las personas que interactúan en el proceso educativo, ya sea que ellas posean un mismo nivel de formación, experiencia o que éste sea dispar; el conocimiento surge entonces de la interacción, interafectación e interdependencia de sus experiencias, emociones y saberes intelectuales, todos ellos asumidos como conocimientos previos que se aportan en el encuentro y desencuentro de las expresiones orales, fácticas y no-verbales de cada uno(a) de los(as) estudiantes en el proceso grupal.

Aquí se asume que todos(as) las(os) estudiantes participantes en el proceso de formación son, al igual que los(as) maestros(as), formadores(as) de sus compañeros de equipo de trabajo. Se considera que por momentos todos(as) los(as) que participan del proceso del trabajo en equipo son en algunos momentos facilitadores(as) y en otros momentos escuchas y, cuyas relaciones no sólo son horizontales, sino además circulares (posibilita la circulación de información, experiencias y emociones).

El/la maestro(a) ya no es un proveedor activo, unilateral y vertical que emite información, sino un facilitador-emisor-receptor del proceso comunicativo dialógico y los(as) demás escuchas, igual y simultáneamente emisores(as)-receptores(as); sus interacciones, interafectaciones e interdependencias son posibilitadoras de una serie de emergencias o construcciones de significado, soluciones a problemas e interacciones sociales, que igualmente son conocimiento. Situación que evidencia que todos(as) los(as) estudiantes y el/la mismo(a) maestro(a) son sujetos cognoscentes.

Las interacciones entre los(as) formadores(as)-pares transgreden la posibilidad del uni-verso –único-verso– para moverse en el mundo relacional del multi-verso. Si partimos de que frente a cada realidad hay tantos versos posibles como personas tratan de comprenderla, se entiende que la emergencia de la danza dialógica –que es la actividad productora de conocimiento en la que todos(as) se encuentran– es el fruto del proceso ya explicado al que denominamos enseñaje. El enseñaje parte del reconocimiento de la interacción de los sujetos cognoscentes en el que quienes participan aportan sus propias emociones, conocimientos y experiencias a la producción conjunta, emergiendo así como producto de dicha interacción un conocimiento que posee la propiedad de ser nuevo para todos(as) y cada uno(a) de los(as) interlocutores(as).

En la interrelación que se produce en una clase o en la reunión de un equipo de trabajo quienes no se encuentran facilitando (es decir exponiendo un conocimiento particular, sean maestros o estudiantes) son escuchas-facilitadores(as) que juegan un papel activo al hacerse parte del entorno en el que se realiza el encuentro, al aportar y recibir emociones, conocimientos y experiencias que igualmente generan otros conocimientos, emociones y experiencias en la interafectación, interdependencia e interrelación con las producciones de los(as) demás escuchas-facilitadores(as). Debe evidenciarse que todo(a) formador(a)-par expone una idea y en consecuencia expone tantas ideas como escuchas-facilitadores(as) hay y, que es precisamente el conjunto de dichas escuchas y facilitaciones las que se traducen en el aprendizaje -co-construido interactivamente de manera sistémica–.

El ámbito de dominio o entorno en el que los(as) escuchas-facilitadores(as) se interrelacionan tiene una serie de características que influyen en el tipo de conocimiento que entre todos(as) producen, ya que la participación y la obtención del aprendizaje interactivo se ve afectada por la accesibilidad a los recursos y a las posibilidades intercomunicativas de todos y cada uno(a) de los(as) estudiantes.

Además de lo anterior, deben contemplarse otras características que influyen en la obtención de conocimientos, entre ellas ciertas situaciones particulares de cada escucha-maestro(a) que afectan el proceso grupal, que son propias del ejercicio de su autodeterminación, tales como su estilo de vida, el

uso del tiempo libre y ocupado, sus ritmos de aprendizaje, sus compromisos particulares y laborales, la posibilidad o dificultad para acceder en diferentes oportunidades a otras fuentes de información.

El eje del la trabajo en equipo entre pares se centra en la práctica personal y permanente de todos(as) los(as) estudiantes, en las reuniones de equipos que permiten compartir, profundizar y recrear esa práctica, en la socialización de saberes y sistematización de las experiencias. Cada agenda de trabajo genera posibilidades de aplicación insinuadas por los(as) formadores(as) quienes se comprometen a llevarlas de manera progresiva como aplicaciones a sus propias facilitaciones extragrupales y así contribuir con su actualización, entrenamiento personal y permanente educación.

El tránsito de lo teórico a lo práctico se conduce por los pasos del proceso aplicado para generar interdisciplina, trabajo en equipo y apropiación tecnológica que se ha denominado MICEA, metodología de la que ya hemos hablado previamente.

4.1.2.8 Propuesta pedagógica para el trabajo en equipo

Para nuestra propuesta de trabajo en equipo se asume que quienes se orientan a la formación y educación entienden que el conocimiento se construye en la relación con el otro y la otra. Que para hacerlo todos(as) los(as) interesados(as) parten del acuerdo de construir conjuntamente dicho conocimiento y, que lo hacen porque asumen que es mucho más fácil encontrar alternativas de respuesta a sus necesidades cuando lo hacen en equipo. Además, entienden, comprenden y apropian la idea de que en un equipo todo aquel o aquella con quien trabajamos es nuestro(a) par.

4.1.2.8.1 Co-construcción del conocimiento²⁴

Como lo hemos expresado en otros momentos la Universidad Cooperativa de Colombia concibe las relaciones entre los diferentes sectores poblacionales que participan del mismo, de manera horizontal. De tal manera que cuando se piensa en procesos educativos necesariamente el modelo que se plantea en la relación entre quienes desean proveer y obtener conocimientos es igualmente horizontal. Para todas las actividades educativas se plantea una estrategia metodológica a la que se denomina de co-construcción del conocimiento.

Esta propuesta parte de la idea de que el conocimiento no es algo que alguien tiene y deposita en otro(a), el conocimiento se construye, aparece como emergencia, de la relación entre las personas que interactúan en el proceso educativo, ya sea que ellas posean un mismo nivel de formación, experiencia o que éste sea dispar; el conocimiento es lo que queda de la interacción, interafectación e interdependencia de sus experiencias, emociones y saberes intelectuales.

La educación vertical tradicional o “bancaria” se origina en el concepto de que alguien tiene un conocimiento que lleva a otra persona quien se considera “inculto”.

En nuestra propuesta de equipos de trabajo se considera “par” a cualquier persona con quien se co-construye el conocimiento sin distinción de edad, sexo, género, nivel de escolaridad, condición de salud, condición sexual, etnia, condición política, o cualquier otro aspecto.

Lo dicho significa que en esta estrategia metodológica conceptos como conocer, aprender y enseñar se transforman al concebirse un patrón de relaciones que ya no son verticales, sino que ahora se conciben, vivencian y emocionan horizontales en la experienciación de sus interrelaciones, interafectaciones e interdependencias.

Para comprender en mejores condiciones la afirmación anterior, profundizaremos en la respuesta a algunas preguntas tales como: qué es conocer, qué es aprender, cómo se aprende y qué es enseñar. Todo proceso educativo requiere de unos enfoques metodológicos y didácticos cuyas metodologías necesariamente se fundamentan en dichas respuestas.

4.1.2.8.2 Pedagogía del aprender vivenciando

Con esta pedagogía buscamos que la persona -maestro(a) trabajando en una entidad educativa o estudiante- pueda recuperar lo que se siente y vive en la experiencia cotidiana del encuentro con el/la otro(a), consigo mismo(a) y con el ambiente; que los(as) miembros del equipo ganen en la capacidad de darse cuenta de sus relaciones, centrarse en sí mismos(as) y en los efectos que estas producen en ellos(as) y en los(as) demás y, de hacerse cargo de aquello de lo que se dan cuenta como posibilidad de transformar su propia vida y las relaciones con los(as) otros(as) (Velandia, 1999).

De esta manera, la prioridad del aprender vivenciando es generar procesos de formación humana, entendida ésta desde la perspectiva de Maturana (1998), es decir, como conciencia social y ecológica, en la libertad y en la responsabilidad.

Partimos de la necesidad de generar procesos de formación humana porque son evidentes las dificultades que se presentan en la convivencia humana relacionada con todos los demás aspectos de la vida, en los cuales se vive centrados(as) en las expectativas, las apariencias; se valoran las relaciones por sus consecuencias y, se desea que el otro o la otra sea y se comporte de una cierta manera satisfaciendo nuestras expectativas sobre ellos(as). En ese proceso no se le permite al(a) otro(a) ser el/ella mismo(a) y se le exige continuamente que se niegue en su identidad para satisfacer las aspiraciones del(a) otro(a), generalmente desde lo que ésta(e) considera social y particularmente como el *deber ser*. En conclusión, no hay armonía, no hay respeto por la legitimidad del otro o la otra, ni confianza en ellos(as), mucho menos respeto por el cuerpo; tal vez por ello se han incrementado los índices de las diferentes formas de violencia en nuestro país.

Consideramos que mediante la formación humana podemos lograr una transformación en la cultura y, para lograrlo se hace necesario transformar paulatinamente nuestras motivaciones. El cambio cultural pasa por el cambio del emocionar y, ello puede lograrse mediante la educación, la capacitación y la implementación de procesos creativos y emocionales orientados desde el ámbito y culturas “democráticas” tanto en la relación de los(as) estudiantes con los(as) adultos(as) como entre ellos(as) mismos(as); para ello es necesario que las relaciones se funden en la confianza recíproca y en las acciones de aceptación en la convivencia del(a) otro(a) como legítimo(a) otro(a).

La oportunidad para la transformación está en un desarrollo humano que dé prioridad a la democracia y en consecuencia a las relaciones horizontales. Al mismo tiempo que se respeta al(a) otro(a), se obtiene respeto; cada vez que acepta la legitimidad de otro(a) estudiante, se obtiene la propia. En cambio, si la persona manipula una situación, el/la otro(a) observa inmediatamente la falta de sinceridad y tiene la experiencia de ser negado(a).

Teniendo en cuenta lo anterior, pretendemos mediante la modificación de las relaciones tradicionales entre los seres humanos, ya sea en la escuela o fuera de ella, en los procesos formales, no formales e informales, entrar en una nueva dinámica de comunicación basada en el respeto por sí mismo(a) y en la aceptación del(a) otro(a) como un(a) verdadera otro(a), propiciando espacios de formación en los que seamos capaces de reflexionar y actuar de manera responsable, respetándonos a nosotros(as) mismos(as) y a los(as) demás, en la continua construcción de un ámbito de convivencia democrática que genere colaboración, alegría y libertad. De esta manera la formación humana se convierte en el fundamento de todo proceso educativo, ya que dependiendo de la calidad de la educación recibida podemos asumirnos en el mundo como seres socialmente equitativos, responsables, libres, autónomos y autodeterminados.

El aprender vivenciando debe sumarse al juego triádico del aprender tradicional en el que se reúnen los resultados de los procesos educativos, de capacitación y el desarrollo de procesos creativos y emocionales; es decir, entendiendo, haciendo, creando y emocionando y, por tanto, experimentando reflexiones, relaciones y mimesis.

4.1.2.8.2.1 ¿Qué es conocer?

El conocimiento se hace posible al percibir, distinguir y significar observaciones, teorías, vivencias, haceres cuyos resultados constituyen las bases para la emergencia de otras nuevas percepciones, distinciones y significaciones. Conocer tiene sentido en la medida en que nos provee elementos para alcanzar el bienestar y la calidad necesarios para mantener las mejores condiciones posibles en nuestra vida.

Las distintas realidades se construyen en la medida en que los(as) personas involucradas distinguen características y elementos en el medio externo; es decir, en tanto diferencian una cosa de otra y, crean contrastes y oposiciones en la realidad. Desde esta perspectiva, la realidad que se percibe y significa es una construcción a partir de los propios esquemas de distinción que maneja cada ser humano como observador(a) y no ese conocimiento “objetivo y absoluto” que podría aprehender mediante los sentidos –empirismo– o la razón –racionalismo–.

Vivir es conocer. Ningún organismo vivo puede vivir sin conocer. Como seres vivos tenemos una relación de congruencia con el medio con el fin de mantener la vida. Para poder vivir se requiere tomar energía del entorno, estar en congruencia con éste. Para actuar en congruencia con el medio, el ser vivo debe conocerlo (Ver Gráfico 21.).

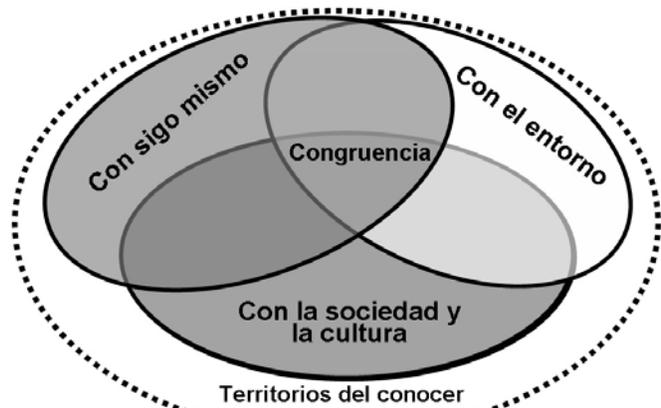


Gráfico 21. Conocer en congruencia

El ser humano, a diferencia de los otros seres vivos, además de actuar en congruencia con el medio debe hacerlo consigo mismo, con la cultura y en la sociedad. Para el ser humano, el acto de conocer implica un proceso en el que se suceden tres momentos a los que denominamos percibir, distinguir y significar; es decir, la cognición opera en tres dimensiones, la persona conoce algo en la medida que lo distingue como algo, lo percibe como algo y lo significa para algo. Cada persona, por su historia particular, ha venido configurando un sistema cognitivo que lo lleva a conocer de manera distinta y única.

Una vez percibe, la persona debe distinguir y así poder adecuar sus conductas a lo que el medio es; por ejemplo, entre todos los productos que pueden ser comestibles debe distinguir qué comer, igualmente distinguir cómo protegerse de las inclemencias del clima, o a dónde ir.

Conocer hace referencia a la capacidad de percibir los territorios y actuar en congruencia con dicha percepción. Un conocimiento se hace válido cuando le sirve a la persona para resolver la congruencia medio-organismo, es decir, para resolver de la mejor manera posible, en el territorio en que se encuentra, su bienestar y su calidad de vida (ver Gráfico 22.).

El ser humano percibe tan sólo aquello para lo que está en posibilidad de hacer distinciones. Percibimos con nuestros sentidos, al igual que los otros seres vivos, pero distinguimos a partir de nuestros sistemas de percepciones teóricos, experienciales y emocionales.

Actuar en congruencia con el medio, consigo mismo(a) y con la sociedad no se hace mediado únicamente por procesos lógicos

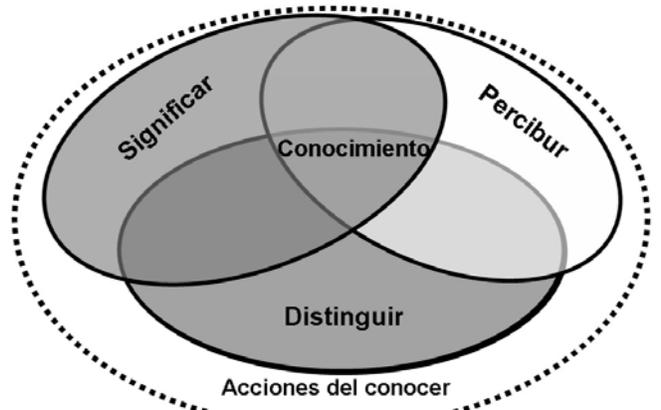


Gráfico 22. Conocer

racionales, sino también desde lógicas construidas de acuerdo con las historias emocionales y a partir de las propias experiencias.

Disponerse emocionalmente para conocer es posible desde el significado que le damos al conocer y al actuar. Lo que la persona valora como significativo lo es porque le es útil y, desde esta valoración se pone en disposición para conocer y para actuar.

Es así como en la descripción de lo que le sucede, la persona junta su explicación con la experiencia que quiere explicar. La existencia de muchos dominios explicativos es evidente y la noción de realidad es también una proposición explicativa. El/la observador(a) y el/la oyente en una conversación son generadores(as) de realidades. Cada explicación se considera legítima y necesariamente diferente por ser particular; la aceptación de la otra persona, el/la oyente, valora y valida desde su propia experiencia lo que oye.

Como ya se ha afirmado, conocer requiere de la interacción de los seres humanos. Dicha actividad necesita de un proceso en el que hay una permanente interrelación, interafectación e interdependencia entre los seres humanos y sus conocimientos aprendidos. De donde se desprende que no sólo es importante el conocer, sino, en especial, el aprender.

4.1.2.8.2.2 ¿Qué es aprender?

Esta propuesta pedagógica asume que el aprendizaje es un proceso triádico en el que confluyen tres formas de obtener conocimiento, tres procesos cerebrales siempre presentes, interactuantes, interafectados e interrelacionados: los procesos lógico-teóricos, los procesos emocionales y los procesos experienciales (Ver Gráfico 23.).

El aprendizaje teórico y lógico genera abstracciones y da cuenta de cómo son los procesos subyacentes a un fenómeno.

El aprendizaje experiencial y operativo nos permite retomar de lo experienciado desarrollando habilidades y dar cuenta de los procedimientos que se llevaron a cabo en dicho quehacer.

El aprendizaje emocional y creativo nos posibilita dar sentido y valor a las relaciones con las demás personas, con el entorno y con la cultura. De los diferentes tipos de aprendizajes queremos dar mayor relevancia a los aprendizajes emocionales, experienciales y teóricos, es decir, más que la capacidad de abstraer nos interesa el desarrollo de habilidades y en especial la posibilidad de dar sentido y valorar las relaciones sociales (Ver Gráfico 24.).

Generar procesos de formación humana implica potenciar la capacidad de actuar en congruencia con el medio, consigo mismo y con la sociedad, de allí que en la búsqueda de la congruencia el ser humano pretende darle una utilidad a lo que aprende. Por medio de las abstracciones la persona da explicaciones al mundo que la rodea y sobre las personas que conforman la sociedad de la que hace parte; con sus habilidades la persona establece una serie de vínculos con el

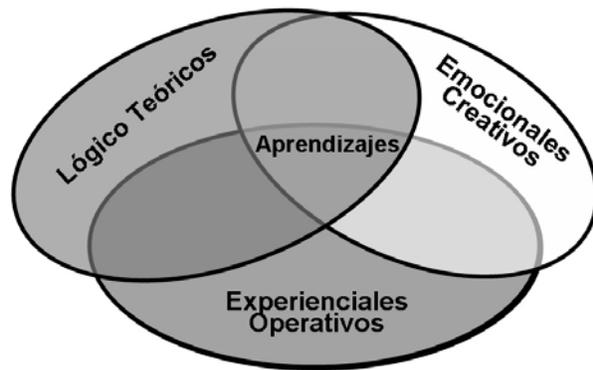


Gráfico 23. Tipos de aprendizajes

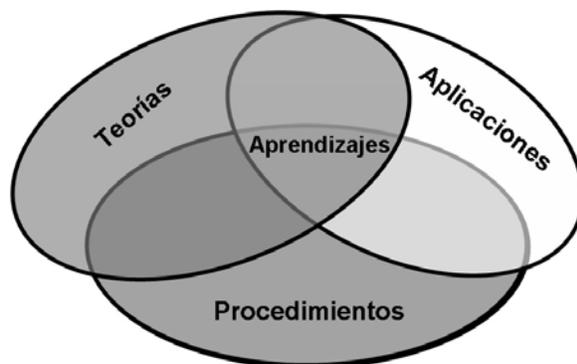


Gráfico 24. ¿Qué aprendemos?

entorno y la sociedad; y por medio de las emociones le da sentido y valor al encuentro consigo mismo, con el entorno y con los(as) demás.

Si partimos de que los seres humanos más que seres racionales somos seres emocionales, entonces comprendemos que las emociones determinan en última instancia las abstracciones y habilidades del individuo y, por tanto, los vínculos y explicaciones que determina importantes para sí mismo(a) y en el encuentro con el entorno y la sociedad.

Ahora, la vivencia que cada uno(a) tiene en el encuentro con los(as) demás en su entorno grupal y social es personal; al teorizar la persona construye discursos para contarle, para explicarle el mundo a los(as) otros(as), en consecuencia podemos afirmar que es posible teorizar sobre la vivencia.

En su quehacer la persona desarrolla habilidades individuales, es decir, que el/la otro(a) no puede apropiarse de dichas habilidades, pero si puede teorizar sobre ellas y contarle a otros(as) cómo desarrollarlas. Se pueden potenciar ciertas reflexiones que implican un acto cognitivo, por tanto, se construyen teorías sobre las habilidades; sin embargo, el desarrollo de habilidades es íntimo y personal. El proceso de la teorización es particular pero la teoría producida no es una habilidad, ni una vivencia, es un discurso que se puede compartir y hacer conocimiento.

Se hace necesario tener en cuenta que cuando se están generando espacios para la formación humana, no sólo la potenciamos desde la capacidad de abstraerla y explicarla, sino también asumiéndonos como seres emocionales con aprendizaje triádico. De esta manera se entiende por qué la posibilidad de dar sentido y valorar las relaciones sociales es determinante, como también lo es el gran papel que juega el desarrollo de habilidades para el intercambio social.

Teniendo claro el proceso del conocer, afirmamos que hablamos de aprendizajes o de aprender cuando se incorpora conocimiento conectándolo con la utilidad práctica, teórica o emocional, es decir, cuando logramos conectar el conocer con procesos de la vida. Todo aprender implica una apropiación. Así, por ejemplo, se puede conocer pero si de lo que se conoce no se aprende se evidencia por qué se vuelven a cometer los mismos errores. Aprendemos cuando apropiamos, cuando incorporamos el conocimiento en conexión con los procesos de la vida, es decir, que lo contextualizamos y le damos una connotación práctica, teórica o emocional. Aprendemos cuando conocemos y conectamos con las abstracciones, habilidades, sentidos y valores construidos previamente (Ver Gráfico 25).

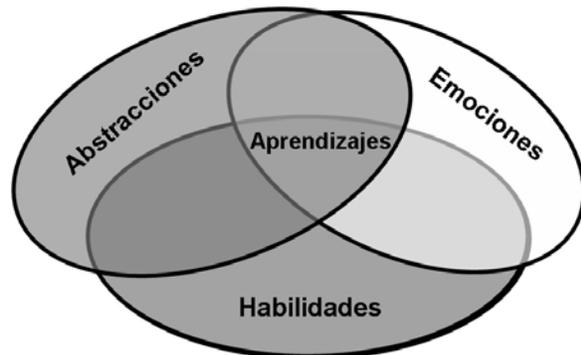


Gráfico 25. ¿Qué se aprende?

Así, en resumen, el aprender hace referencia a los conocimientos que incorporamos conectándolos con los procesos de la vida, con lo que ya conocemos o dándoles una utilidad. En consecuencia, el aprendizaje tal y como nos lo han dicho hasta el momento, no es simplemente conocer, sino que se hace conocimiento en la medida en que se hace operativo, es decir, estamos aprendiendo cuando le damos operatividad a ese conocimiento.

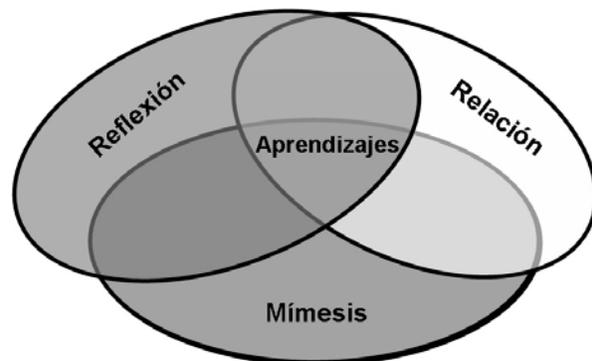


Gráfico 26. ¿Cómo se aprende?

4.1.2.8.2.3 ¿Cómo se aprende?

Afirmamos que aprendemos de tres formas

diferentes, que están interrelacionadas, interafectadas y son interdependientes: por mimesis, por relación y por reflexión (Ver Gráfico 26.).

Mimesis

Es la imitación de la cual generalmente no somos conscientes. Hay ciertos aprendizajes que se logran por mimesis, es decir, que los hemos incorporado inconscientemente por imitación; aprendizajes que son utilizados frecuentemente en la vida diaria. Hemos aprendido por mimesis habilidades interpersonales para relacionarnos con los(as) demás; estas habilidades son el fruto del conocimiento adquirido a través de nuestra historia, de nuestras vivencias, de nuestra cultura. Por ejemplo, podemos aprender por mimesis a relacionarnos en la insolidaridad, el egoísmo; o aprender a relacionarnos en la cooperación y la solidaridad.²⁵

De igual forma, actuamos de manera espontánea teniendo como fundamento de nuestra actuación lo que hemos aprendido, es decir, que nuestros aprendizajes hacen que actuemos de una u otra manera, pero igualmente lo hacemos de acuerdo con lo que distinguimos, percibimos y significamos del medio estando inmersos en esa relación que llamamos de “acoplamiento estructural”; dicho de otra manera, de acuerdo con lo que aprendemos nos movemos en nuestros territorios, en el mundo, de cierta manera.

Hasta ahora hemos afirmado que al aprender por mimesis incorporamos los aprendizajes que son naturales en la interacción sujeto-medio –territorio– en la cotidianidad, aprendizajes que no son generalmente reflexionados y, por tanto, no son conscientes, pero que están ahí y, desde ellos operamos en la vida cotidiana.

Relación

Es el resultado de comparar dos elementos. Cuando hacemos referencia a que aprendemos por relación, ello implica que tenemos la posibilidad de aprender comparando lo que estamos oyendo, viendo, saboreando, oliendo, tocando o sintiendo con lo que previamente hemos oído, visto, olido, tocado, saboreado o sentido en nuestra experiencia de vida cotidiana.

Reflexión

Es la acción y efecto de reflejar o reflejarse. Reflexionar es una acción que consiste en volver sobre sí mismo(a), sobre el sentido, el significado, los juicios que uno ha vivenciado. La reflexión implica indagación, cuestionamiento.

Lo dicho hasta ahora implica que para aprender no necesariamente reflexionamos (Maturana y Varela, 1990) y precisamente éste es el punto del cual partimos para proponer que es posible impactar la vida cotidiana, el ejercicio de la sexualidad, la vivencia del cuerpo y las relaciones y lograr la transformación, la re-educación: mirar no solamente hacia la reflexión, sino también hacia la mimesis y la relación. Utilizar como instrumento la triada reflexión, mimesis y relación es la manera de movilizar el sistema (persona, equipo de trabajo, curso) para lograr el cambio que deseamos.

En resumen, para responder a la pregunta ¿cómo aprendemos? Podemos responder que de tres maneras diferentes que están interrelacionadas, interinfluenciadas y son interdependientes: aprendemos por mimesis cuando aprendemos haciendo, aprendemos por reflexión cuando aprendemos inferenciando y aprendemos por relación cuando aprendemos creando. Veamos como se puede llevar a la práctica en los grupos de trabajo sus procesos de educación entre pares:

4.1.2.8.2.4 ¿Cómo se lleva a la práctica el aprender?

Aprender haciendo

Aprender haciendo lo asociamos básicamente a la capacitación. Capacitar es desarrollar habilidades en las personas, en consecuencia es habilitar a alguien para el encuentro con otros(as), para hacer algo, manipular cosas, construir objetos, operar productivamente. Cuando hablamos de capacitación damos prioridad a la necesidad de formar para que las personas aprendan haciendo; esto se logra gracias al perfeccionamiento del proceso mediante la repetición de la técnica. Por ejemplo, los proyectos que tienen

como eje el que sus beneficiarios aprendan alguna actividad productiva: hacer lápices, esferos, tejer y, la manera de hacerlo requiere que se generen espacios para que ellas practiquen las técnicas y finalmente cuando las repliquen lo puedan hacer cualificadamente al introducirlas como parte de su proceso productivo.

Pensamos que en el encuentro con los(as) otros(as), ya sea en el proceso familiar, escolar o en cualquier actividad grupal, igualmente se aprenden habilidades que permiten relacionarse con los(as) otros(as) en mejores condiciones. A pesar de dichos aprendizajes nos encontramos con que las habilidades aprendidas en la vida cotidiana no parecen responder a las necesidades de una convivencia democrática, sino que están más bien orientados a una convivencia patriarcal (Ver Gráfica 27.).

Aprender entendiendo

Aprender entendiendo es lo que tradicionalmente se llama estudio. En ese contexto se considera que educar es crear las condiciones para que alguien entienda las razones, fundamentos, teorías, conceptos en los que se cimienta una idea. Se educa a las personas para que tengan la posibilidad de argumentar; sin embargo, se nos plantea un gran interrogante: ¿Por qué se nos facilita dar explicaciones al mundo pero se nos dificulta tanto explicarnos a nosotros(as) mismos(as) y explicar las relaciones con los(as) demás? Los procesos denominados educativos generalmente no tienen en cuenta ni valoran otras formas de aprender.

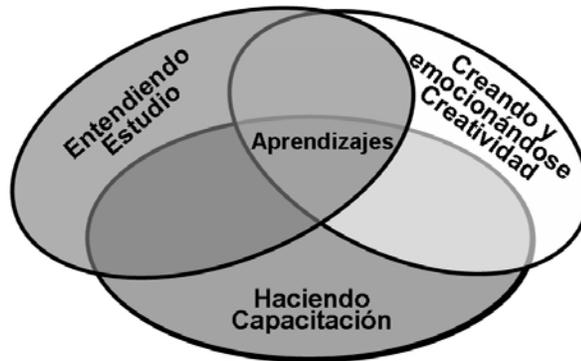


Gráfico 27. Procesos para aprender

Aprender creando y aprender emocionando

Aprender creando y aprender emocionando son las formas de aprendizaje más relegadas en los procesos de formación de los seres humanos, quizá por ello no existe una denominación que nos permita ubicar cuándo y cómo se hace. Llamaremos a las maneras de hacerlo proceso creativo y proceso emocional.

Se ha considerado que la creatividad es algo innato y tiende a relacionarse con el arte y la producción artística, pero desde nuestra óptica consideramos que es posible desarrollar la creatividad de las personas generando las condiciones para que puedan por sí mismas encontrar distintos caminos y salidas a las diversas situaciones y preguntas que surjan en su diario vivir. Una manera de hacerlo, por ejemplo, es enseñar a alguien a resolver problemas hipotéticamente ya que ello conduce a la posterior emergencia de alternativas cuando se presenta un problema real.

El proceso emocional se ha descuidado aun más en la formación del ser humano. Las emociones se han relegado a un segundo plano e incluso se orienta a las personas para que no expresen las emociones y den primacía a la racional. Además de lo anterior, en una sociedad machista y sexista como la latinoamericana y, muy marcadamente en la nuestra, en la que se ha relacionado la emoción con lo femenino, inclusive se ha llegado a especular que las emociones son una característica inherente a las mujeres. Aprender emocionando conlleva crear las condiciones para que el individuo pueda conectarse con sus capacidades de dar sentido y valorar, ya que es desde estas que la persona establece sus relaciones y explica el mundo. Poderse expresar y relacionar emocionalmente es estar en posibilidad de comunicar desde lo más profundo del ser y sin negarse la propia esencia.

4.1.2.8.2.5 ¿Cuál es nuestra propuesta pedagógica?

Aprender vivenciando

La propuesta que queremos generar no atiende a que las personas construyan cosas, las manipulen u operen productivamente, tampoco a que se vuelvan inventores, artistas o creativos de tiempo completo, o

a que puedan teorizar con respecto a sus experiencias y relaciones; sino que apunta a dar importancia a que las personas, en la comunidad, en cada unidad base de acción, logren tener una convivencia solidaria experimentando la posibilidad de estar inmersos en una cultura democrática.

¿Qué es enseñar?

A partir de lo anterior surge éste nuevo interrogante que consideramos esencial resolver. Coherentes con nuestra visión acerca de lo que implica aprender, asumimos el enseñar no como la transmisión de conocimientos a un(a) otro(a) que no los tiene, sino como la generación de espacios de auto y hetero-reconocimiento. Desde nuestra perspectiva y, teniendo en cuenta que estamos centrados en una pedagogía del aprender vivenciando, enseñar es la capacidad de generar procesos emocionales, afectivos y reflexivos y, a partir de ellos lograr que cada persona agencie cambios en su quehacer cotidiano si así lo desea.

Por ello, la tarea del(a) educador(a), sea adulto(a) o un(a) estudiante, consiste en crear las condiciones que permitan y faciliten el crecimiento personal de los seres humanos, buscando que se respetan así mismos(as), a los(as) otros(as) y ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo en que viven. Por tanto, es necesario que el ambiente educativo que se genere sea de aceptación como seres legítimos en su totalidad y en su estar siendo en el aquí y el ahora y, no como la búsqueda que pretende mejorar en las relaciones en el futuro; lo concebimos además como espacio de convivencia que debe ser vivenciado amorosamente, para lo que se hacen necesarios los encuentros sin prejuicios, estigmatizaciones ni exclusiones, teniendo como elemento fundamental de la propuesta educativa la concepción del lenguaje como generador de mundos.

Reconocemos que todo quehacer humano ocurre en conversaciones y es en ellas que se crea y explica la realidad que vivimos: las historias que contamos sobre cómo vivimos constituyen el mundo que vivimos. Si queremos vivir distinto sólo tenemos que vivir distinto, es decir, generar conversaciones que constituyan ese otro vivir. Si queremos que los(as) estudiantes sean diferentes entonces quienes ejercen como educadores(as), facilitadores(as) o pares deben experimentarse, emocionarse y explicarse de una manera distinta, tal y como queremos que realmente sean, es decir, haciéndose testimonio de aquello que para sí mismo(a) y los(as) otros(as) se desea.

En éste sentido, la educación es un proceso de transformación en la convivencia en la que los(as) miembros del equipo se transforman en su diario vivir. Estas transformaciones ocurren a nivel consciente e inconsciente; surgen en el convivir y modulan el emocionar, es decir, que los seres humanos aprenden –se re-construyen– en coherencia con su emocionar. Ello implica tener una posición clara frente a las emociones: consideramos que el curso que ha seguido la vida humana no es sólo el de la razón sino el de las emociones, entendidas éstas como dinámicas corporales que especifican las clases de acciones que podemos realizar en un ámbito relacional. En consecuencia planteamos que el amor debe ser la emoción en la cual se genere la formación humana.

Teniendo en cuenta una visión que integra los anteriores elementos, nuestra propuesta educativa propende por el desarrollo humano y, su fin no es el de “capacitar a los(as) estudiantes para que sean útiles”, dado que en ambientes diseñados en el amor, al vivenciar relaciones armónicas y respetuosas consigo mismo(a) y con los(as) otros(as), nos relacionamos así naturalmente, integrados a ella; en consecuencia, tal y como lo afirmábamos previamente, no hay que enseñar los valores, hay que experimentarlos desde el vivir cotidiano; no hay que enseñar cooperación, hay que cooperar desde el respeto por sí mismo(a) y el/la otro(a) y, para poder lograrlo, un buen inicio es asumir placenteramente nuestro quehacer emocional, reflexivo y operativo.

Se hace necesario evidenciar que al fomentar la racionalidad no es que la escuela, la familia, ni la comunidad nieguen totalmente las emociones –aunque eso sea lo que pretende–, sino que se incentiva lo racional en detrimento de lo emocional, generando en consecuencia aquellos comportamientos que se consideran racionales y lógicos. De ahí que el individualismo, la competencia, la intolerancia y la negación del(a) otro(a), que se evidencia en la vida sexual y en la guerra, constituyan pautas de comportamiento comunes y aceptadas en nuestro medio, pues se fundan en las emociones que socialmente se reconocen como deseables para generar individuos que cumplan funciones determinadas

e inmodificables dentro de una estructura de relaciones basadas en el poder, donde el valor de cada sujeto o sujeta se determina en su capacidad de reproducir todo aquello que el sistema social considera propio del *deber ser* y se rechace, vulnere, estigmatice y margine a quien se autoriza a vivenciarse desde su *querer ser* cuando éste parece ir en contravía del *deber ser socializado*. (Velandia, 1998).

Un problema adicional para las relaciones de convivencia democrática consiste en que se suele afirmar que algunas personas son más inteligentes que otras, pero la distinción acerca de la inteligencia está precisamente en las emociones que dicha persona genera en quien hace la afirmación como también las generadas por la propia persona, por ejemplo, la inteligencia está relacionada con la posibilidad de tener o no acceso al conocimiento formal, a estudiar aquello que la persona desea y, que siente que le gusta y llena, ya que sino es así las emociones que se generan desde la contradicción de encontrarse haciendo lo que no se desea o no alcanzar lo deseado ocasiona una falta de interés que es relacionado con falta de inteligencia.

Por ejemplo, suele afirmarse por parte de los adultos que la vida sexual de los(as) estudiantes jóvenes “es inmadura” probablemente porque el criterio con que esto se aprecia es el que sobre la madurez tiene la persona que hace la afirmación, criterio que no contempla las necesidades propias de los(as) jóvenes estudiantes.

Los diferentes tipos de conocimientos que la persona adquiere en las distintas áreas son fundamentales como “instrumentos en la cultura”; sin embargo, debe destacarse que la capacidad de reconocer-se en las emociones posibilita las relaciones sociales y el respeto por sí mismo(a), como una experiencia que se vivencia durante todos los momentos de la existencia.

Según Maturana, “Las emociones afectan la conducta inteligente; concretamente, el miedo, la ambición, el enojo y la competitividad reducen la inteligencia humana... Las emociones hacen cosas distintas con la inteligencia. La conducta inteligente ocurre en la participación, en la colaboración, por tanto, tiene que ver con la consensualidad... La única emoción que amplía la conducta inteligente es el amor.” El amor parte del principio del reconocimiento del(a) otro(a) como un(a) auténtico(a) otro(a), es decir, al aceptar al(a) otro(a) como es, hacerlo(a) legítimo(a) al igual que legitimizar sus circunstancias, la persona “ve” al(a) otro(a), la visibiliza, le da un sentido. Este reconocimiento pleno posibilita el respeto mutuo.

El sustento del poder vertical que los(as) maestros(as) y estudiantes que hacen las veces de orientadores(as) grupales ejercen en sus ámbitos de dominio está en la obediencia. En el momento en que tanto los(as) estudiantes como los(as) maestros(as) se salen del espacio de la exigencia y se ubican en el espacio de la invitación, toda la dinámica del poder desaparece o adquiere un carácter completamente distinto. Las relaciones de poder pasan a ser circunstanciales y ligadas a acuerdos, pero en tanto son acuerdos ya no son relaciones de poder porque no hay obediencia ni verticalidad y, aparece la colaboración y la horizontalidad.

Pudiera pensarse que al plantear relaciones colaborativas, democráticas y horizontales entre los diferentes actores y actrices de cualquier proceso grupal puede perderse el respeto. Vale la pena entender que respetar es moverse en relación al(a) otro(a) en una conducta relacional, por la cual el(a) otro es un(a) legítimo(a) otro(a), que puede ser escuchado(a) y, por tanto, tenido(a) en cuenta. Una persona que se respeta a sí mismo(a), que respeta a los(as) demás, no tiene miedo de desaparecer en la relación. En cambio, la persona que no se respeta a sí mismo(a) y no respeta su relación con los(as) demás tiende a desaparecer en la relación.

Las personas que viven en el respeto por sí mismos(as) no van tener jamás miedo a desaparecer en la relación; podrán decir que no, no serán necesariamente obedientes, pero tampoco serán rebeldes, sino que van a ser capaces de decir sí o no desde sí mismas. Pudiéramos afirmar que Maturana ha llegado a la conclusión de que sólo es posible considerar como relaciones sociales de convivencia democrática a aquellas que tengan como base el amor.

Cuando, mediante lo que se considera tradicionalmente como educación, se logre desarrollar el aspecto emocional del ser humano, la racionalidad surgirá como un proceso que permitirá a los(as) estudiantes no sólo comprender dentro de ciertos límites su realidad, sino aceptar la existencia de tantas realidades

como individuos que la expliquen hay en el mundo, pues aceptando al(a) otro(a) a partir de la emoción serán posibles “dominios de acción” donde la realidad de esa(e) otro(a) tenga tanta cabida como la propia, o bien intentar situarse en la emoción del(a) otro para comprender su realidad, de tal forma que el disentiimiento o el desacuerdo con construcciones de mundo amenazantes para la propia integridad no surja de la negación de su validez respecto a una realidad independiente, sino del reconocimiento de sus diferencias respecto a nosotros(as) mismos(as) y a nuestro propio discurso.

La escuela, la familia, los equipos de los que hicimos parte, de los que estamos haciendo parte, el sistema en el que estamos inmersos, se caracterizan por promover la racionalidad en detrimento de las emociones; pero al pretender negar a estas últimas genera formas de relación que imposibilitan la convivencia y, que resultan de la amenaza, la impotencia y la represión. De ahí que, parafraseando a Maturana, podemos afirmar que la educación, desde la perspectiva del amor, debe consistir fundamentalmente en un espacio de convivencia en el que las personas conformen un lugar de encuentro, acogida y respeto mutuo. Allí se formarán seres capaces de tomar decisiones desde sí mismos(as), capaces de respetarse y respetar a los(as) demás, capaces de aprender cualquier cosa. Como consecuencia tendremos ciudadanos(as) democráticos(as), responsables y serios(as). Y que, como estarán en condiciones de aprender en la escuela o fuera de ella cualquier cosa, aprenderán matemáticas, historia, filosofía, trabajos manuales, actividades físicas, etc., no centrados(as) en la competencia, sino en el placer de estar en la corporalidad en la relación con los(as) demás.

Al cambiar el modelo de la educación vertical por uno relacional desde la teoría de las emociones como motores de la acción humana, se están creando las condiciones para que la felicidad se haga posible y en consecuencia para que seres felices se relacionen con otros seres y les apoyen en su interés de ser felices, es decir, para lograr la realización mutua, en el respeto y la colaboración.

Reconocer al(a) otro(a), amarlo(a) es un aprendizaje que asume del(a) otro(a) y en el/la otro(a) una historia que es preciso respetar y promover. Para concluir, como lo afirma Maturana, “la tarea más importante de la educación: es crear convivencia en la confianza, vivir los valores y hablar de ellos cuando sea estrictamente necesario” (Maturana, 1998).

4.1.2.8.2.6 Trabajo en red

Para resolver su existencia el ser humano necesita estar común-unicado, es decir, hacer común lo que es particular. Hombres y mujeres por medio de la comunicación resuelven sus necesidades y apoyan la resolución de las necesidades de los otros y las otras. Sin embargo, la comunicación suele tornarse difícil no sólo por la forma en que se da, sino por los diversos intereses que tienen las personas. Si poco o nada nos interesan las necesidades de los demás no siempre tiene sentido comunicarse, pero al dejar de hacerlo negamos nuestras propias posibilidades de obtener respuesta.

El concepto de red define a una estructura que tiene como finalidad la comunicación humana en función del trabajo, por lo que permite compartir conocimiento, experiencias, información, coordinar esfuerzos, etc., para alcanzar los objetivos de trabajo que se hayan trazado como meta las personas que en ella operan.

Como todo proceso sistémico, la red tiene la fabulosa capacidad de adaptarse a cualquier forma que lo permita, así como extenderse por cualquier escala geográfica y su infraestructura puede ser desde muy elemental hasta ser soportada por las más diversas tecnologías.

La red es una comunidad de personas que se conectan por diferentes vías para compartir información, conocimiento, órdenes, etc., con el objetivo de sacar adelante la empresa que las reúne. Esta empresa puede ser una organización real o virtual y la variedad de redes pueden ir desde una muy puntual, un equipo de estudiantes, pasando por todas las más caprichosas formas de organización. La condición exclusiva es que el colectivo que la conforma se considere organizado dentro de la misma.

Por ello es tan importante la solidaridad en todo proceso organizativo, porque ella nos permite sentir, experimentar y poder explicar que nuestra causa también es la de otros, así como ellos pueden sentir suya la nuestra. Encontrar las alternativas, no de forma casual, sino de manera más constante, moviliza a

las personas e instituciones a crear y consolidar redes y equipos de trabajo. Los diversos equipos de trabajo que conforman un curso y cada equipo se conforman como redes de trabajo, de ahí la importancia de profundizar un poco sobre estas.

La red es la posibilidad de construir un entrettejido social de interrelaciones, interafectaciones e interdependencias de tal forma que solidariamente podamos apoyarnos mutuamente. Pero la red no es posible sin el reconocimiento del otro como un auténtico otro, un ser con derechos y obligaciones con sí mismo y, no como un simple medio para satisfacer sus necesidades. Dicho reconocimiento tan sólo se posibilita cuando yo he podido reconocerme a mí mismo en todas mis posibilidades e imposibilidades.

La red conlleva el ejercicio de la corresponsabilidad que se evidencia a partir del reconocimiento mutuo de sus miembros. El vínculo se establece en el ejercicio pleno del reconocimiento recíproco del otro como digno, autónomo y sujeto de derechos. Además, de reconocer en mí mismo estas condiciones y asumirme como sujeto de obligaciones. En el común-unicarse se encuentra la esencia de la red. La común-unicación implica hacer más las necesidades del otro a partir del entendimiento y aceptación de la diferencia con ese otro u otra, así mismo como de la unicidad y singularidad de todos los que en ella participan.

Al trabajar con una perspectiva de cooperación y coordinación inter, multi y transdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, la red hace posible una respuesta integral e integradora a las problemáticas y necesidades de sus miembros, articulando saberes, emociones y experiencias como también sus capacidades instaladas. De esta manera se responde a una realidad compleja y plural que admite diversos abordajes.

Toda red está estructurada en un sistema de nodos. El nodo central es la persona o entidad desde donde se coordina todo el trabajo del sistema. Luego vienen los nodos temáticos o equipos más pequeños de personas que se especializan en un tema o actividad especial. Por último, existen los nodos sectoriales, que son nodos que coordinan en el país, la incorporación de todas las entidades de un sector tema o actividad al sistema. Nodos pueden ser por ejemplo, las organizaciones de estudiantes o de maestros(as).

Las redes pueden ser presenciales, virtuales –vía Internet– o mixtas. Las formas de comunicación virtual pueden ser muy variadas, por ejemplo, se pueden comunicar por medio del servicio de correo electrónico ya sea por correo filtrado por un operador central que recibe la información de los estudiantes y la redistribuye a todos o a los interesados, o por correo directo, servicio en el que todos se comunican con todos; por medio del chat o de servicios comunicacionales como “MSM Messenger”, a través de páginas Web en las que hay “cafeterías”, tableros para poner mensajes o en las que todos los miembros pueden subir la información, o utilizar estrategias que combinan dos o más entre las ya citadas.

Toda persona, estudiante o maestro debe avanzar del ámbito de lo particular al ámbito de lo social, en la medida en que como ser social y relacional que es, sus necesidades no se resuelven siempre en lo particular, sino precisamente en la interrelación con otros y otras; es decir, es en los territorios relacional y social en donde se realizan los derechos.

5. El taller

El taller será nuestra puesta en escena para aprender vivenciando. En todo proceso en el que se busca conocer y, el taller es uno de ellos, las personas en el encuentro con los(as) demás tienen la posibilidad de aprender vivenciando.

Para hacerlo se hace necesario crear las condiciones para que estas puedan conectar las experiencias vividas en el proceso grupal con su experiencia vital particular; frente a lo que hacemos diversas preguntas como se aprecia a continuación:

5.1 ¿Cómo trabajar con los talleres?

Se requiere que cada estudiante, maestro(a), directiva o funcionario que participa de un taller esté en capacidad de abstraer, establecer vínculos, de darle sentido y valorar el encuentro.

La convivencia es democrática cuando compartimos y, sólo se comparte si logramos aceptar con plenitud al otro y a la otra. Compartir, concurrir con el/la otro(a), tomar parte, hacerse partícipe sólo se hace viable desde la mutua aceptación y la del contexto en el que nos encontramos.

La aceptación en una acción que implica recibir algo y ese algo lo aceptamos cuando lo tomamos por bueno, cuando se ha admitido como correcto. Quien acepta reconoce desde sí su conveniencia, su bondad. Según Restrepo (2002) existe una relación directa entre aprender y aceptar; la cercanía de los términos o confirma. Aprender viene de prender cuya raíz *ghend* significa 'agarrar'. Lo que se acepta se a-prende, se agarra para sí, se apropia. Lo que se acepta va dando forma a lo que somos, va configurando nuestro ser y, a la vez, eso externo aceptado lo hacemos propio.

En la práctica de la convivencia aceptamos al/la otro(a) desde nuestra emocionalidad y lo(a) explicamos desde nuestra racionalidad, Lo externo aceptado nos afecta porque estamos en un contexto y en un proceso grupal en el que nos interrelacionamos y, por tanto, nos interinfluenciamos. Aceptar implica reconocer-se en un amplio espectro de posibilidades en el que el/la otro(a), en el compartir, es recibido(a), aceptado(a) en su globalidad.

5.2 Propuesta metodológica para la co-construcción del conocimiento

Darse cuenta, centrarse y hacerse cargo (lo que algunos llamarían empoderarse) son tres elementos de la propuesta pedagógica a la que hemos denominado aprender vivenciando. Asumimos vivenciar como la capacidad de incorporar el conocimiento conectándolo con la vida. Conectar con la vida como ya lo hemos afirmado conlleva un proceso triádico en el que la persona se encuentra consigo mismo(a), el entorno, la sociedad y la cultura y, que consiste en dar sentido y valorar el encuentro; desarrollar habilidades que posibiliten el vínculo; y, estar en capacidad de abstraer para poder dar explicaciones sobre el mundo y las relaciones que como seres humanos establecemos. Veamos a continuación algunas posibilidades de aproximarnos al aprender vivenciando. (Gráfico 28).

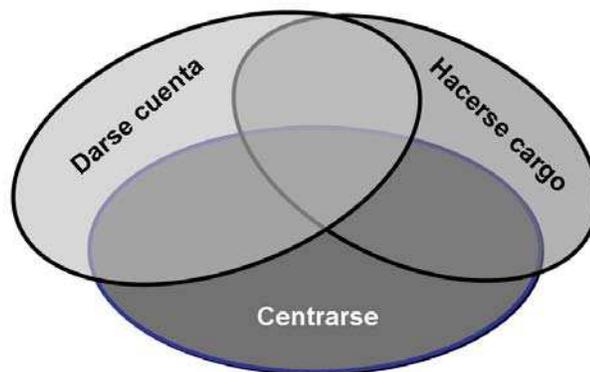


Gráfico 28. Co-construcción del conocimiento

5.2.1 Darse cuenta

Una de las grandes dificultades para aceptar al(a) otro(a) que hace parte del equipo de trabajo consiste en que el/la otro(a) se entiende como un ser que es lejano(a) de mí. La distancia se produce desde la incapacidad que tenemos para asumir la diferencia en las explicaciones que damos del mundo y, en últimas, a la manera como las personas reflexionan con respecto al medio, a sí mismas y frente a los(as) demás.

Abstraer requiere de la capacidad de reflexionar y, para hacerlo es necesario darse cuenta de la situación, en otras palabras hacer distinciones acerca de cómo fue la experiencia, cómo le afecta en lo particular y cómo afecta a los(as) demás.

La reflexión es un proceso en el que la persona se hace preguntas y se da respuestas. El proceso de indagación, de cuestionamiento, de autoconocimiento es factible gracias a la capacidad recursiva del lenguaje que nos permite volver sobre nosotros(as) mismos(as). De allí que reflexionar es una acción que consiste en volver sobre sí mismos(as), indagándose, autopreguntándose sobre el sentido, el significado, los orígenes, las conexiones, los juicios, las implicaciones que ha generado lo que se ha vivenciado, experimentado. En algunas oportunidades esas preguntas y respuestas pueden plantearse y responderse tanto desde lo que se conoce en la experiencia cotidiana de vida como desde las teorías con las que suele explicar el mundo.

Es imposible reflexionar sin hacerse preguntas, por ello la pregunta está planteada como el elemento de dinamización dentro del grupo con el que se realiza el taller, puesto que opera como dispositivo que hace aparecer el bagaje de historias, vivencias, conceptos, sentimientos, reflexiones y actitudes, que influyen ampliamente en la forma del cómo nos relacionamos; y sirve como instrumento para confrontar las opiniones y para develar los supuestos de las mismas.

Cuando la persona reflexiona lo que hace es preguntarse sobre la experiencia, sobre el conocimiento, sobre la vivencia; preguntarse para, al responderse, sacar implicaciones, establecer conexiones o encontrar sentidos de manera consciente, es decir, que lo que se busca con la reflexión es que la persona se haga consiente de los significados, de los sentidos, de las conexiones, de los orígenes, de aquello sobre lo que se está reflexionando, en consecuencia afirmamos que el resultado de la reflexión es darse cuenta.

Una vez la persona logra darse cuenta de sí misma debe avanzar a darse cuenta del entorno y de los(as) demás. Al lograr darse cuenta del(as) otro(a) establece los principios del respeto mutuo. Para alcanzar dicho respeto se puede contar, entre otras, con dos herramientas valiosas: el multiverso y lenguaje.

5.2.1.1 ¿Cómo puede apoyarnos el multiverso?

En la explicación, esta cuestión es más sencilla de lo que parece a primera instancia, en la práctica requiere de cierta apertura mental para poder aceptar la diferencia: (1) Reconocer que se es el centro de la propia existencia pero que igualmente los(as) otros(as) son el centro de la suya; (2) asumir que puedo hacerme cargo de mi propia existencia pero no llevar el peso de la existencia de los(as) demás; y, (3) comprender que el sentido que le damos a nuestras vivencias, emociones y explicaciones son tan únicas como notros y que por tanto cada ser construye las suyas. A continuación profundizaremos conceptualmente en cada uno de estos tres momentos, que interactúa, se interrelacionan e interfactan.

5.2.2 Centrarse

Ser el centro de su propio universo/uni-verso implica reconocer que se es único(a). Lo primero sobre lo que debiéramos reflexionar (Velandia, 1999) con respecto a mí mismo(a) –mismidad–, en que no hay nadie como yo, nunca ha habido nadie como yo, ni habrá nadie como yo, es decir, estoy siendo, he sido y *estaré siendo* único(a). En consecuencia, no puedo repetirme a mí mismo(a), no puedo repetir mis vivencias, por tanto, cada hecho del que participo es siempre nuevo porque soy irrepetible.

Aun cuando en esencia soy el/la mismo(a) de hace algunos años, meses, días, horas, algunos minutos, soy diferente en algunos aspectos. Además de ser único(a) e irreplicable soy un ser dinámico.

Estoy en un continuo recibir, transformar y dar energía. Toda persona está en permanente movimiento, en continuo cambio, lo que nos lleva a aceptar que como persona no soy un ser terminado, sino en permanente desarrollo; en tal sentido no soy, sino que estoy siendo. No soy un ser completo, no estoy terminado(a), estoy siendo un(a) ser nuevo(a) en cada momento.

En ese constante estar siendo hay algo en mí que permanece como parte de mi esencia: lo que he vivido, lo que me lleva a reconocer que estoy siendo un ser histórico. Cada situación que experimento tiene como fuente lo vivido y lo trascendido. Aun cuando en esencia estoy siendo el/la mismo(a) se han generado en mí una serie de cambios que me han hecho crecer como persona; todo cambio es viable a partir de los aprendizajes, experiencias y emociones vivenciados previamente, por tal razón estoy siendo evolutivo(a).

Si yo estoy siendo único(a), irreplicable, dinámico(a), histórico(a) y evolutivo(a), las personas con quienes comparto en cualquier experiencia de mi vida cotidiana también lo están siendo; por tanto, si las reflexiones que yo me hago están directamente relacionadas con mi estar siendo, necesariamente las reflexiones de los(as) demás se producen a partir de lo que ellos(as) están siendo.

La conciencia de que mis reflexiones y las de los(as) otros(as) son tan únicas como las mías me aproxima a la conciencia de la otredad. Hacerme consciente de dicha otredad me conduce a reconocer que las explicaciones que damos al mundo, a nuestras relaciones, de nosotros(as) mismos(as), por el hecho de ser únicos(as) son diferentes a las de los(as) demás; a darme cuenta que frente a un mismo hecho hay tantos versos, tantas reflexiones y explicaciones como seres humanos hay y, es precisamente esta la esencia del *multi-verso*. A reconocer que yo me posibilito o no verme afectado por los diferentes versos (alteridad); también puedo establecer los límites relacionales, emocionales, territoriales con los otros y las otras (otredad).

El segundo aspecto sobre el que debemos reflexionar es sobre las posibilidades que nos brinda asumir el lenguaje como generador de mundos. El lenguaje es generativo, ya que con él se crean realidades, modelamos nuestra identidad y construimos o modelamos la de los(as) demás. Los(as) demás y la realidad son construcciones desde quien los(as) vivencia, desde quien les provee existencia. Con el lenguaje conferimos sentido a nuestras vidas, a lo que vivimos.

Hacemos sobre nuestras vidas relatos y nuestra vida se vuelve un relato. Vivimos en relatos. El relato es una mediación con la que nos identificamos y alteramos a los(as) demás. En la medida en que nos creemos nuestros relatos consideramos que los(as) otros(as) son nuestros relatos y no logramos distinguir entre la realidad que es el sujeto con quien me comunico o los hechos que se suceden a mi alrededor y el relato que se construye de ellos(as). No sabemos cómo son las personas, cómo son los hechos, tan sólo sabemos cómo los(as) interpretamos.

5.2.3 Hacerse cargo –empoderarse–

El permanente actuar de otros(as) y todo cambio que sucede en el medio me afecta a mí y dicha alteración únicamente es factible de reconocimiento si reconozco mis propios límites, es decir, si logro darme cuenta de la diferencia que existe entre el relato y el hecho en sí, ya sea éste una persona o un acontecimiento.

Lo que yo relato sobre mí me afecta, afecta a todos(as) los(as) demás, afecta al medio en el que me desempeño y yo estoy siendo afectado por el medio. El proceso de comunicación se da siempre con el/la otro(a); así, el mensaje se construye siempre en la tensión entre quien lo emana, el/la otro(a) que lo escucha, lo significa y lo interpreta y el contexto en el que se comunican. La importancia de darse cuenta del poder que tiene el lenguaje radica en hacer manifiesto que al cambiar mi lenguaje con respecto a una realidad la cambio, ya sea ésta, yo mismo, los(as) otros(as) o el entorno en el que me desempeño. Vivo mi presente según como me configuro en el lenguaje, a partir de lo que considero que estoy siendo hoy.

El lenguaje tiene el poder no sólo de reconfigurar el presente, sino que además tiene el poder de reconfigurar el pasado, de acuerdo a como “lenguajeamos” lo que se estamos siendo aquí y ahora. Recordemos cómo contamos un hecho, verbigracia, un encuentro afectivo con alguien con quien hace algún tiempo trabajamos o estudiamos. En el momento en que esto sucede es maravilloso, importante, me hace feliz, pero un tiempo después, cuando la relación se ha roto y se nos antoja traumática, entonces es terrible, tiene poca o demasiada importancia, nos hace desdichados.

Mi presente está configurado por la manera como yo concibo el futuro, en consecuencia, lo que yo estoy siendo hoy, está siendo futuro ya que desde ese concebirme prospectivamente cambia mi actuar cotidiano. Si deseamos que nuestra vida en el futuro sea plena, positiva, feliz, entonces debemos hacerla así desde ahora mismo. Esto nos acerca al futuro que deseamos experimentar.

Darse cuenta del lenguaje consiste en asumir que todo quehacer humano ocurre en conversaciones y es en ese espacio donde se crea la realidad en que vivimos: las historias que contamos sobre cómo vivimos constituyen el mundo que vivimos. Si queremos vivir nuestras relaciones de forma distinta sólo tenemos que empezar a vivirlas distinto, generar conversaciones en las que se constituya ese otro vivir. Recordemos que las conversaciones son intercambios de representaciones acompañadas de valores, prácticas, actitudes, comportamientos y expresiones.

Afirmábamos que se requiere que cada estudiante del taller esté igualmente en capacidad de establecer vínculos. La convivencia para hacerse democrática demanda de la acogida porque sin ésta se imposibilita el vínculo. Tan sólo se hace posible acoger a aquel/la a quien reconocemos como un(a) verdadero(a) otro(a) y es precisamente con esta(e) con quien nos hacemos solidarios(as).

Acoger, según Gómez de Silva (2001), significa “recibir con agrado”. La persona puede aceptar al/a otro(a) pero no por ello gozar del encuentro. El vínculo se crea cuando además de aceptar la persona la recibimos de buena gana, es decir, no sólo le damos la bienvenida, sino que además le demostramos que es bienvenida. Acoger, según el diccionario ideológico Vox (1998), es “recibir con un sentimiento especial la aparición de personas o hechos”. Esto es importante porque nos recuerda que no sólo nos afectamos por los seres humanos, sino además por los hechos; la acogida, por tanto, se da en un contexto que igualmente debe ser acogido.

Vínculo es la fuerza que une o ata. Por extensión, puede decirse que vincular significa atar o fundar una cosa en otra. Aun cuando el/la otro(a) es distinto(a) de mí, no puede ser yo, tal y como yo no puedo ser ella, fundar al(a) otro(a) en mí significa reconocerlo(a) haciéndolo(a) parte mía.

A partir de ello se comprende que establecer el vínculo requiere de la capacidad de experienciarse en el amor. El amor parte del principio del reconocimiento del(a) otro(a) como un(a) auténtico(a) otro(a), es decir, es aceptarlo(a) como es, hacerlo(a) legítimo(a) al igual que legitimizar sus circunstancias, su manera de experienciar el mundo, de explicarlo, de emocionarse ante él. Este reconocimiento pleno posibilita el respeto mutuo.

Reconocer al(a) otro(a) como un(a) verdadero(a) otro(a), implica reconocer no sólo mi identidad particular como individuo, sino además que el/la otro(a) es diferente de mí, es decir, es otro(a) distinto de mí, con una identidad particular tan válida como la mía, por tanto, reconocerlo en su estar siendo unicidad, irrepitibilidad, evolucionabilidad, historicidad, dinamicidad y, además, explicando el mundo y lenguajeándolo de una manera tan particular como la mía. En esto consiste vivir el amor, en ser felices haciendo felices a los(as) demás. La felicidad no está sólo en *estar siendo* lo que se desea, sino también en posibilitar que los(as) otros(as) sean lo que desean *estar siendo*. De ahí que una violencia, una práctica no deseada, un encuentro poco placentero no nos haga felices.

El vínculo sólo es viable con aquellos(as) con quienes puedo construir lazos en común. Pero mientras el verso y el lenguaje nos separen, el vínculo se hace imposible como espacio amoroso. El ejercicio del amor requiere aceptar el multi-verso y asumir la capacidad del lenguaje en generar mundos y es de esto de lo que debemos hacernos cargo.

5.2.4 Dar sentido/darse cuenta

Aseveramos que es necesario que cada estudiante del taller esté igualmente en capacidad de darse cuenta de lo que hace, darle sentido y valorar el encuentro y, ello requiere del emocionarse. Asumir que la convivencia para hacerse democrática demanda de la tolerancia y el respeto mutuo.

Según Velandia (1996), “Sentirse único y poseedor de la verdad: sentir que somos los únicos(as) en el planeta y que tenemos la respuesta adecuada, la conducta apta, la opción correcta, el comportamiento esperado, las prácticas acertadas, nos hace creer que somos los poseedores de la verdad, también nos permite olvidar que la verdad no es única, que es relativa y que incluso es probabilística”.

El intolerante cree tener la “verdad”. Toda “verdad” diferente a la suya debe ser eliminada, incluso, llega al extremo de deshacerse de la fuente de esa otra “verdad” que no tolera. Según el ex Defensor del pueblo, Jaime Córdoba Triviño: “El intolerante no cree ni en el diálogo ni en el pluralismo, pues uno y otro son para él transigencia y debilidad”.

La adhesión a los propios valores: cada uno(a) de nosotros(as) ha estado inmerso en un proceso económico, ecológico y bio-psico-social concretado en la familia, la escuela, la iglesia y la comunidad, desde el cual se ha conformado una serie de valores para el interactuar y desarrollar su modelo de vida.

Reconocer que cada persona tiene su propio esquema de valores y que estos entran en contradicción crea en el individuo una serie de tensiones entre la posibilidad de seguir adherido a los suyos y aceptar los del otro.

El esquema particular de valores lleva a expresar opiniones particulares y a vivenciar prácticas en éste mismo sentido. Sin embargo, el miedo a que el otro actúe desde los suyos está signado por el temor a la posible desestabilización que puede conllevar lo desconocido, lo nuevo... La tolerancia en general es mal interpretada. Se entiende como “tener que aceptar todo lo que los otros hagan”, e incluso, cuando éste actuar vulnera los derechos individuales. Pero ésta exige una comprensión del otro y no tener que aceptar que éste trascienda los límites individuales. Comprender implica posibilitar el desarrollo de los demás seres, aunque éste proceso no puede entorpecer ni negar el propio.

Para algunos tolerar parece significar “ignorar”, ser indiferente a la expresión del otro; sin embargo, cuando éste(a) nos es indiferente no estamos siendo tolerantes, sino que lo(a) estamos negando. Quien niega a su congénere asume que esta persona no existe. Para poder ser tolerante con alguien, es preciso brindar un espacio en el que el otro, surja como un ser legítimo en sí mismo, en su relación con uno. Si la persona no es reconocida, implicaría la negación de su existencia y, por tanto, la negación de la posibilidad para ser tolerante.

Quien hace alarde de su tolerancia o se declara como tal, parece desdecir de esta conducta, porque ésta implica no marcar de ninguna manera la diferencia con aquel (la) a quien sentimos distinto(a). Cuando somos intolerantes nos atrevemos a cuestionar las opciones de los otros y las otras. Velandia (1998) afirma que “En la medida en que todos y cada uno logre definirse –self-made–, también podremos comprender y ser más tolerantes”.

La tolerancia activa es el respeto. Aun cuando el respeto debe ser mutuo el hecho de que la otra persona sea diferente de mí hace que la decisión de mantener una relación respetuosa con ella sea mía. Pero como afirma Maturana, la mejor manera de hacer algo es haciéndolo, por tanto, respetándola, ya que ello crea las condiciones desde las que se puede experimentar el respeto mutuo. Según el diccionario ideológico Vox (1998), respeto es la “Consideración sobre la excelencia de alguna persona o cosa, sobre la superior fuerza de algo que nos conduce a no faltar a ella, a no afrontarla por la fuerza”. Esa excelencia del/a otro(a) radica en el hecho de ser persona íntegra, es decir, emocional, racional y experiencial.

Los seres humanos, en tanto entes biológicos, somos fundamentalmente seres emocionales. Nuestra vida cotidiana gira en torno al entrelazamiento de la razón y la emoción y son las emociones las que definen el dominio de acciones en las que nos podemos mover, así como la lógica de las razones que damos para argumentar o para validar lo que escuchamos. Por eso, por muy contundente y persuasiva que sea la argumentación racional que hagamos, no convencemos a, o no logran convencernos los(as)

demás si estamos situados en una emoción distinta. De igual forma, sabemos que cuando estamos en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer y, que aceptamos como válidas ciertas razones que bajo otra emoción no aceptaríamos.

Nuestro convivir humano se da en el conversar y el emocionar le sucede a uno en el fluir de esa interacción, lo que tiene una consecuencia fundamental: si cambia el conversar cambia el emocionar y si cambia el emocionar cambia el conversar, en un continuum que sigue el curso del emocionar aprendido en la cultura que uno vive (Maturana, 1997).

De allí la importancia de poder entender las acciones humanas desde la emoción que lo posibilita. Por ejemplo, un conflicto entre dos personas será vivido como agresión o como posibilidad de reflexión según la emoción en la que se hallen, dado que no es el encuentro lo que define lo que ocurre, sino la emoción que lo constituye como acto. De esta manera se ve la necesidad de replantear el lugar y la importancia que las emociones tienen en el vivir y el convivir humano y, de reconocer que lo humano no se constituye exclusivamente desde lo racional, lo que exige el darse cuenta y hacerse cargo de ellas, de discernirlas y comprenderlas y, lo más importante el lograr transformarlas reflexivamente.

Resumiendo, la capacidad de dar sentido consiste en reconocer que desde las emociones, las situaciones de la vida cotidiana y lo que nos rodea todo lo que sucede o deja de suceder adquiere un sentido y, si el sentido que se le provee es considerado importante para nosotros(as) entonces la situación adquiere un valor positivo, cuando no lo es pierde importancia y pierde todo sentido; además, según la emoción en la que nos hallamos, algo o alguien que tiene un gran sentido puede perderlo o ganar en significancia; por otra parte, algo que consideramos poco valioso puede adquirir sentido o perderlo aun más.

Al valorar, necesariamente, se establece un juicio y éste siempre será arbitrario, ya que se valora desde y con ciertos parámetros que sirven como punto de referencia y, la escogencia de los parámetros depende, en grado sumo, de la emoción en la que en ese momento nos hallemos. Todo juicio de valor en tanto que siempre es comparativo lleva implícito un patrón que da la base para poder juzgar.

Un juicio está condicionado por todo aquello que estamos siendo, es decir, por nuestras experiencias, explicaciones y emociones, como también por la forma como consideremos dichos elementos en la persona o situación que estamos valorando. A lo anterior se suma que desde nuestra condición de seres históricos situados en el aquí y ahora, al momento de valorar o ser valorados(as) median nuestro modo de mirar, nuestras actitudes y la interpretación que hacemos de la realidad.

Al reconocer al(a) otro(a) como un verdadero(a) otro(a) debe primar el reconocimiento de diversos puntos de vista, la diversidad y pluralidad de posibilidades de sentido, como también la diversidad en la y desde la que es factible valorar.

Darse cuenta de la manera como se establece el encuentro con el/la otro(a), el medio y conmigo mismo(a) conlleva reconocer que mi emocionalidad afecta la manera como valoro y doy sentido y, que puedo, entonces, cambiar la emocionalidad y como consecuencia, necesariamente, se produce un viraje en el sentido que la situación o la persona adquiere y en el valor con las que las proveo y las reconozco.

Pero darse cuenta es tan sólo el principio del proceso, para continuar con él la persona debe centrarse y rematar haciéndose cargo de lo sucedido como parte de su aprender vivenciando. Seguir en el proceso implica introducir los cambios en el hacer y ser, cuando ello sea necesario y, experienciarlo a partir de ese mismo momento ganando en habilidades interpersonales que potencien la convivencia democrática y solidaria para así proyectar-se al futuro, en la posibilidad de que dicha convivencia sea la experiencia cotidiana de un grupo cada vez más amplio de personas.

Centrarse es descubrirse eje y motor de aquello de lo que me he, dado cuenta. Es un proceso triádico en el que se vivencian tres momentos, señalar-se, descentrar-se y proyectar-se, que hacen parte del juego del estar siendo lo que se desea ser. Señalar-se es poner una marca (en una cosa) para hacerla visible y distinguirla de otras, llamar la atención sobre una persona (en éste caso yo mismo(a)) o cosa. Señalar-se un camino, trazar-se un norte por el que deseamos transitar, seguir la ruta señalada está interconectado, influenciado e interafectado por el ámbito de dominio de las relaciones que establecemos con

nosotros(as) mismos(as), los(as) otros(as) y el contexto en el que nos movemos. Descentrar-se es desviarse de la ruta señalada. La permanente contradicción que conlleva compartir-se, vincular-se y encontrar-se nos pone en evidencia lo difícil que es estar siendo consecuente consigo mismo(a) y el actuar, más aun cuando sabemos que la razón no es suficiente, dado que es nuestra emoción –a veces desconocida e ignorada– la que nos induce y nos conduce por los caminos de la vida. Proyectar-se es pensarse actuando y emocionándose en la nueva experiencia cotidiana de vida de la convivencia democrática. Proyectar-se, desde la posibilidad de que en el estar siendo hoy estamos siendo futuro, significa empezar a vivir hoy lo que concibo quiero ser en el futuro.

Hacerse cargo es igualmente un proceso triádico en el que se presentan tres momentos: evaluación, redirección y retroalimentación. Evaluar está directamente relacionado con valorar, en éste caso valorar nuestro propio actuar, tema del que previamente hemos comentado ampliamente. Redireccionar es tomar una nueva dirección cuando logramos darnos cuenta y necesitamos centrarnos en lo que queremos estar siendo. Retroalimentar es tomar nuevamente el impulso, dar-nos la fuerza necesaria para seguir en el empeño de estar siendo en la convivencia democrática, con todo lo que ella nos significa y re-significa.

5.3 Propuesta didáctica para desarrollar talleres

Taller: es una metodología de co-construcción participativa realizada bajo la orientación de un/a animador/a, con un grupo de participantes quienes, partiendo de su propia subjetividad, comparten experiencias, conocimientos y emociones con el fin de lograr el crecimiento, con relación a un tema, en sus aspectos teóricos, vivenciales y emocionales. Se busca producir como emergencia (resultado a corto y largo plazo) del taller, la activación de cambios personales y grupales que propulsarán un dinamismo social y territorial, con el que se espera que los participantes establezcan relaciones y oportunidades más democráticas y solidarias en la vida cotidiana y en consecuencia en su territorio corporal y social.

El taller precisa y define presencias y niveles de participación que den visibilidad a las relaciones, a los procesos y al contexto en el que se realiza.

El/la animador/a juega un rol de mediador y utiliza una serie de técnicas y estrategias fundamentadas en sus propias actitudes (disponibilidad, pedagogía de la escucha, creatividad, mediación, tolerancia, capacidad de análisis del contexto y de las situaciones, etc.) buscando con ello favorecer la co-construcción por medio de la “praxis”.

En éste contexto, la praxis se entiende como la emergencia de la interrelación, interafectación e interdependencia entre teoría, práctica y emociones, es decir, entre los diferentes aspectos que determinan y orientan nuestra acción social. Podríamos entonces afirmar que es también el punto de encuentro entre producción y re-producción (de lo social y de sus actores, de la teoría y de la práctica renovada), con la idea de llevar a cabo una práctica que posibilita crear realidades y nuevos sentidos.

Hay 4 momentos que se han identificado en esta propuesta didáctica para la realización de un taller: el diseño, la puesta en escena, la reflexión y la evaluación. Cada momento tiene una serie de elementos que debe cubrir como se observa a continuación:

Diseño

- Personajes
- Motivación
- Objetivo
- Cronología
- Paisaje
- Recursos
- Fundamentación

- Estrategias de evaluación

Puesta en escena

- Ambientación
- Saludo
- Presentación del taller
- Espacio de relajación (opcional)
- Vivencia
- Ejecución a partir del dispositivo

Reflexión

- Preguntas generadas a partir del objetivo planeado.

Evaluación

- Retrospección. Pregunta de orden emocional con un toque personal.
- Actualización. Pregunta de orden teórico.
- Prospección. Pregunta de orden experiencia.

5.3.1 Diseño

Antes de llevar a cabo un taller se requiere planificarlo; por ello, en éste apartado se sugiere tener en cuenta las siguientes preguntas que responden a los elementos operativos del taller y darles la respuesta conveniente.

Personajes: ¿Quiénes son los sujetos a los cuales va dirigido el taller?

Es importante conocer, por ejemplo y, como mínimo, si los participantes saben leer y escribir, pues sino saben hacerlo esto puede significar una modificación importante en la estructura del taller. Es útil conocer con anterioridad el nivel de escolaridad, las creencias y costumbres del grupo social al que se va a dirigir la actividad para hacerla más cercana a la realidad de estas personas y, de paso evitar malos entendidos o que las personas no se sientan cómodas de mostrar quiénes son en la cotidianidad.

El/la animador/a de un taller debe tener una serie mínima de capacidades: facilidad de expresión, mente abierta, deseo de aprender y no sólo de “enseñar”, paciencia, proyección de la voz, neutralidad, naturalidad, capacidad de escucha, etc.

Motivación: ¿Qué problemas o necesidades pueden tener los posibles participantes con respecto al tema que pienso tratar?

Objetivo: ¿Qué pretendo lograr con el desarrollo del taller?

Recuerde que el objetivo se debe formular de manera clara, concreta, precisa, cercana a la realidad (no “querer cambiar el mundo de una”, sino específicamente saber de manera realista qué se pretende con el grupo a trabajar y apuntar a aquello que se quiere lograr con la implementación del taller).

Cronología: ¿Con cuánto tiempo cuento para ejecutar el taller?

Paisaje: ¿Qué tipo de espacio requiero para implementarlo?

Recursos: ¿Qué materiales, equipos, implementos, requiero para la puesta en escena?

5.3.1.1 Fundamentación: base conceptual.

El/a animador(a) toma como base conceptual para su actividad los distintos aportes a los/as participantes que provee en los siguientes ítems: (1) presentación, (2) generalidades (que incluye marco conceptual) y (3) tematización específica. Si la persona realiza un taller que ha sido diseñado por otra, se recomienda leer previamente a la actividad toda la propuesta de taller dando un especial énfasis a la comprensión y asimilación de los argumentos teóricos, de tal manera que se logre hacerlos propios y vislumbrar su aporte al tema, o proponer otro esquema.

Dispositivo para la acción: mecanismo utilizado para alcanzar el objetivo. Es el mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista, en éste caso es la idea o estrategia desde la cual se desarrollan una serie de actividades vivenciales, con las que se pretende que los/as participantes realicen la co-construcción por medio de la “praxis”. Por ejemplo: reflexión particular y expresión oral.

Plan “B” para ejecutar la acción: en algunos momentos puede ocurrir que algunos de los participantes no sepan leer o escribir; si esto es así debe reorganizar los comandos de tal manera que los/las estudiantes que no puedan cumplir algunas acciones por ellos mismos sean acompañados por otras personas (del equipo de animadores/as o algunos/as de los/las estudiantes participantes) quienes les apoyarán en esta tarea. Esto mismo aplica, por ejemplo, para ciertas discapacidades físicas u objeciones de conciencia sobre algunos contenidos, por ejemplo, si un adulto mayor católico y conservador no desea hablar de sexualidad se deben crear las condiciones para llegar a hacerlo de manera natural, sin que esta persona se sienta agredida.

Estrategias de evaluación: ¿Qué preguntas me son útiles para conocer la efectividad del taller?

De acuerdo con la respuesta que espero de dichas preguntas se procede a diseñar el contenido del taller y la consecución de los recursos humanos y físicos para la puesta en escena. Lo primero que debe pensar es acerca de la fundamentación teórica que se le dará al tema.

5.3.2 Puesta en escena

Este apartado consta de 2 momentos: la ambientación y la vivencia.

5.3.2.1 Ambientación

Es conveniente tener en cuenta:

Saludo: es primordial dedicar un breve tiempo al recibimiento de los/las estudiantes o miembros del equipo participantes. Este recibimiento puede ser mediante un saludo amable, de manera que todos se sientan bienvenidos y se cree un ambiente de confianza para el desarrollo del trabajo. En éste momento debe preguntar si los/las estudiantes participantes saben leer y escribir, de no poder hacerlo debe pensar en el plan “B” para ejecutar la actividad.

Presentación del taller: antes de comenzar el taller es conveniente describir el objetivo del mismo a los(as) asistentes. En este espacio nos damos un tiempo para presentar claramente la idea fuerza que se trabajará en el taller, las reglas de la interacción interpersonal y grupal, los diversos momentos preparados, los tiempos que se piensan dedicar a cada aspecto y, se dará un tiempo para preguntas que surjan en el grupo respecto de esta presentación.

Si éste espacio es de continuidad, es decir, que ya se ha iniciado un ciclo de actividades con un grupo de participantes, es necesario dedicar un momento para retomar el proceso llevado hasta ese instante y conversar con el grupo acerca de las vivencias del taller anterior y si se han reflejado en su diario vivir. Por ejemplo, se podría preguntar si han reflexionado al respecto de lo que se trabajó o si han percibido nuevas conexiones con la vida cotidiana, entre otros.

Dado que los talleres que se proponen trabajan con una perspectiva de enriquecimiento personal y grupal, con los que se posibilite la reflexión y la construcción de nuevas formas de actuar, es aconsejable

antes de empezar generar un espacio en el que los/as participantes se dispongan interiormente para lo que se va a vivenciar y, una experiencia de conexión consigo mismos, es decir, un espacio para la relajación.

5.3.2.2 Vivencia

En éste aparte se procede a la ejecución del dispositivo para la acción que se diseñó para cada taller en particular. Este apartado se refiere a la actividad o actividades vivenciales propuestas para el encuentro. Es el centro de la sesión y uno de los momentos en los que se invierte mayor cantidad de tiempo. Dependiendo de la propuesta seleccionada, se puede trabajar de manera individual, por subgrupos o el grupo en general.

Como ya se abordó en el fundamento pedagógico y metodológico, la vivencia es un recurso clave para el trabajo con los grupos, dado que al centrarnos en el vivenciar –entendido como la posibilidad de aprender a partir de la experiencia–; se construyen discursos para cada uno y para los otros, pero también es posible y deseable lograr habilidades personales, desarrollando capacidades para relacionarse con los otros de una manera distinta, es decir, con acciones que promuevan la convivencia democrática y solidaria. De igual forma, es el vivenciar el que permite generar procesos reflexivos, que es el momento propuesto a continuación.

5.3.3 Reflexión

Es, al igual que vivenciar, de suma importancia, dado que al propiciar experiencias y lograr hacer distinciones acerca de cómo fue esa praxis y haciéndose cargo de lo sucedido allí, puede implicar cambios en hacer y ser, proyectados al futuro, es decir, ganando en habilidades interpersonales que potencien la convivencia democrática y solidaria.

Puede facilitarse dicha situación a partir de un ejercicio que induzca a los/as participantes a realizar afirmaciones de orden particular. Cuando la persona reflexiona, lo que hace es preguntarse sobre la experiencia, sobre el conocimiento, sobre lo sentido, de ahí que sea conveniente motivar a los asistentes a responder preguntas desde su individualidad.

Se recomienda en la reflexión evitar cualquier tipo de comentario que involucre el sentido colectivo o diluirse como sujeto en la respuesta; por ello deben sugerirse que las respuestas empiecen con afirmaciones tales como yo creo, siento, yo pienso, yo considero...

La reflexión culmina con una corta presentación del/la animador(a) que ha sido preparada con base en los aspectos considerados relevantes al construir el diseño, en el ítem denominado fundamentación.

5.3.4 Evaluación

Igualmente, es posible que encontremos críticas y sugerencias que permitan que en el futuro el taller se haga más preciso y centrado en las necesidades de la población a la cual busca enfocarse. Es importante no caer en el juego del ego o considerar el taller diseñado como un recurso infalible, sino como proyecto que puede evolucionar.

Llegado éste momento, es necesario revisar los alcances y logros del taller, para lo que sugerimos abordar preguntas acerca del pasado (retrospección), del presente (la actualización) y del futuro (la proyección), considerando que de esta manera podemos generar conexiones y relaciones de la importancia del pasado en lo que estamos siendo y de nuestras conversaciones que están construyendo nuestro futuro.

Por eso el tipo de preguntas que en éste apartado se utilizan pretenden ser un dispositivo que el/la animador utiliza para motivar a los/las adolescentes y los/las estudiantes participantes para que ellos logren hacer conexiones particulares entre la experiencia vivida en el taller, el objetivo y la

fundamentación del mismo, de tal manera que al analizar las respuestas dadas por los/las adolescentes y los/las estudiantes se pueda concluir si con el taller se cumplen los propósitos previstos para el mismo.

Retrospección: ¿qué sintió? y ¿de qué se dio cuenta?

Actualización: ¿qué aprendió? y,

Prospectiva: ¿cómo lo puede aplicar en su vida?

Las preguntas de éste apartado cumplen una función muy importante, dado que permiten la profundización y comunicación de la experiencia vivida en cada sesión. De esta manera el/la participante, el/la animador(a) y en general el grupo pueden evidenciar lo que lograron trabajar y proyectar utilidades a lo experienciado y conocido en el taller.

5.4 Principios para el trabajo en taller u otra agenda de un equipo

5.4.1 Complementariedad

Cada formador(a) y par coordina una parcela determinada del proceso de co-construcción del conocimiento porque tiene experticias en una faceta determinada y, por tanto, realiza dicha parte a partir de sus conocimientos, experiencias y emociones; sin embargo, se requiere que cada formador(a) tenga una comprensión de las posibilidades que tienen los(as) demás para así facilitar la interacción.

5.4.2 Coordinación

El equipo de formadores o de pares, con un líder a la cabeza, debe actuar de forma organizada con vista a sacar el proyecto cognitivo adelante. El equipo funciona como una maquinaria con diversos engranajes; todos los(as) formadores(as) deben desempeñarse en sus mejores condiciones y posibilidades ya que si uno(a) falla es el equipo el que fracasa.

5.4.3 Comunicación

El trabajo en equipo de los pares y de los(as) formadores(as) exige una comunicación abierta entre todos sus miembros; ésta es esencial para poder coordinar las distintas actuaciones individuales. Sin embargo, partiendo de que el lenguaje genera mundos se hace necesario saber cómo somos interpretados por los demás co-equiperos para así saber que están comprendiendo ellos de lo que cada uno comunica.

5.4.4 Confianza

Cada persona cree en el buen hacer del resto de formadores(as) y pares porque sabe que cada uno(a) aporta lo mejor de sí mismo(a), por tanto, acepta anteponer el éxito del equipo al lucimiento personal y confía en que los/las demás harán lo mismo.

5.4.5 Compromiso

Cada formador(a) y par se compromete a poner todo su empeño y trabajo en sacar adelante la acción que estén desarrollando y en las mejores condiciones posibles. Debe, además, informar sobre las fallas observadas, los errores cometidos, las comunicaciones externas implementadas y los logros obtenidos para que pueda así hacerse la redirección cuando sea necesario y poder actuar en conjunto.

5.4.6 Liderazgo

Cada equipo, para cada reunión de trabajo, nombra a algunos(as) formadores(as) o pares que asuman liderazgos que facilitan el proceso del equipo. Estos liderazgos son rotativos y se recomienda no cumplir la función una agenda durante la siguiente agenda de trabajo. Una persona, si la agenda así lo requiere,

puede asumir varios liderazgos, sin embargo, si hay suficientes personas en el equipo debe permitirse la participación y experiencia de aprendizaje a otros(as).

5.4.6.1 Liderazgos mínimos requeridos para realizar una agenda de de trabajo un equipo

5.4.6.1.1 Coordinador(a)

Maestro(a) o par encargada(o) de articular a la actividad grupal; busca que el proceso de reunión se desarrolle ordenada y dinámicamente. Facilita que se explicita la contradicción y conduce al acuerdo motivando la participación de los(as) escuchas-facilitadores(as).

5.4.6.1.2 Secretario(a)

Especialista en la síntesis del trabajo del equipo. Hace conclusiones sobre los temas tratados; se encarga de la programación de la próxima sesión de trabajo.

5.4.6.1.3 Facilitador(a) temático(a)

Maestro(a) o estudiante que se encarga de la presentación del tema de trabajo de la agenda. Busca ser claro, preciso y conciso, utiliza apoyos visuales para facilitar la comprensión del tema propuesto. Se apoya en bibliografía y lecturas complementarias cuando ello sea necesario.

5.4.6.1.4 Ambientador(a) recepcionista

Crea el ambiente físico y emocional propicio para el buen desarrollo de la agenda. Recibe y despide a los(as) estudiantes. Se encarga del uso adecuado del lugar, materiales, equipos, implementos y demás insumos necesarios. Se encarga del refrigerio y el bienestar durante la agenda.

5.4.6.1.5 Recreador(a)

Crea actividades lúdicas o recreativas para que el grupo salga de la monotonía, el estrés y la tensión grupal, puede apoyar al/la coordinador(a) creando momentos de relajación al interior de la agenda.

5.4.6.1.6 Activador(a) de compromisos

Es el/la maestro(a) o par quien durante el desarrollo de toda la agenda está pendiente de las propuestas o compromisos de acción que toman o proponen algunos de los(as) escuchas-facilitadores(as). Durante el tiempo explícito de su activación motiva a que se asuman los compromisos que aun no tienen a un(a) ejecutor(a) denominado para ello.

5.4.6.1.7 Activador(a) de memoria de equipo

Prepara una breve presentación sobre el proceso seguido por el equipo para llegar al momento actual de trabajo, haciendo síntesis de los temas tratados y los logros obtenidos; presenta las dificultades encontradas. Antes de iniciar la agenda solicita a los estudiantes que le comuniquen si necesitan tiempo para presentar sus expectativas y experiencias y, durante la ejecución de su liderazgo facilita el tiempo para que los estudiantes las presenten.

5.4.6.1.8 Evaluador(a) de liderazgos

Observa a los(as) escuchas-facilitadores(as) o pares que asumieron roles durante la agenda de trabajo y sin hacer énfasis en aquello que desempeñaron mal o bien les hace propuestas sobre cómo desempeñarse mejor.

5.4.6.1.9 Evaluador(a) de agenda de trabajo

Observa el trabajo del equipo, el uso del tiempo, el espacio, las actividades y las relaciones entre los(as) escuchas-facilitadores(as) o pares y los motiva para que se hagan conscientes buscando con ello el crecimiento del equipo sin hacer énfasis en aquello que está mal o bien, sino en realizar propuestas sobre cómo hacerlo mejor.

5.5 Guía para realizar una agenda de trabajo

Aspectos primordiales de una agenda de trabajo

5.5.1 Recepción

Tiempo necesario para que los/las formadores(a) o pares estudiantes se ubiquen, saluden a sus compañeros de equipo, actualicen aspectos relacionales personales. Líder que lo ejecuta: ambientador recepcionista.

5.5.2 Ambientación

Da la bienvenida a la actividad y presenta el objetivo de la agenda de trabajo. En caso de que haya invitados(as) a la agenda de trabajo es el momento de presentarlos(as) y darles la bienvenida a nombre del equipo. Previamente se alistan: el salón de reunión o el aula de clase, los materiales, equipos, implementos, insumos y los refrigerios necesarios para el buen desarrollo de la agenda. Líder que lo ejecuta: ambientador(a) recepcionista.

5.5.3 Coordinación de la agenda

Presentación de liderazgos y de la agenda de trabajo (es conveniente tener una agenda modelo y sobre ella agregar los liderazgos, acciones y tiempos necesarios); se requiere renegociar los liderazgos si alguna(s) de la(s) persona(s) encargada(s) de algún/os liderazo(s) no se halla(n) presente(s). Líder que lo ejecuta: coordinador(a).

5.5.4 Memoria de equipo

Una breve presentación sobre el proceso seguido por el equipo para llegar al momento actual de trabajo, haciendo síntesis de los temas tratados y los logros obtenidos, presenta algunas de las dificultades encontradas, es el tiempo para presentar expectativas y experiencias de los estudiantes. Líder que lo ejecuta: activador(a) de memoria de equipo.

5.5.5 Ubicación temática

Lectura del acta anterior o de la memoria de trabajo si ello es necesario. Redirección del acta o informe cuando se requiera. Líder que lo ejecuta: secretario(a). Informes de los(as) implicados(a) sobre cumplimiento de los compromisos adquiridos y tareas pendientes; ubicación del tema al interior del proceso de formación de formadores(as). Líder que lo ejecuta: coordinador(a).

5.5.6 Tematización

La persona encargada de presentar el tema de trabajo lo presenta a sus compañeros(as) de equipo. Líder que lo ejecuta: facilitador (a) temático(a).

5.5.7 Trabajo en equipo

El/la Facilitador(a) temático(a) da el comando para que reúnan los equipos de trabajo y la técnica que utilizará para facilitar el aprendizaje o la discusión del tema propuesto al interior del equipo. Se nombran en cada equipo de trabajo los liderazgos correspondientes. Ver a continuación del ítem “liderazgos”.

5.5.7.1 Momento de asesoría del(a) tutor(a) o maestro(a)

Durante el tiempo en que los equipos se reúnen estos pueden solicitar al maestro(a) o estudiante que ha realizado la facilitación temática, información adicional para realizar en mejores condiciones el trabajo que a partir de ese momento realizarán o ya están realizando. Líder que lo ejecuta: facilitador(a) temático(a).

5.5.8 Recreación

Se toma un tiempo de la agenda para relajarse y adquirir la disposición mental y emocional que requiere oír las conclusiones de los miembros de los demás equipos de trabajo. Líder que lo ejecuta: recreador(a).

5.5.9 Puesta en común

Un(a) secretario(a) por cada grupo de trabajo presenta el informe de la actividad desarrollada por los miembros de su equipo de trabajo, cuando reciba el comando para ella por parte del líder correspondiente. Líder que lo ejecuta: coordinador(a).

5.5.10 Debate

Tiempo necesario para llegar a acuerdos y conclusiones sobre el tema de trabajo. Se realiza bajo la coordinación del líder correspondiente. Líder que lo ejecuta: coordinador(a).

5.5.10.1 Momento de asesoría del(a) tutor(a) o maestro(a) temático(a)

Durante el debate puede suscitarse la necesidad de hacer aclaraciones o profundizaciones temáticas, es el tiempo apropiado para hacerlas. Líder que lo ejecuta: facilitador(a) temático(a).

5.5.11 Síntesis

La persona encargada de la secretaría toma nota de los aspectos relevantes de las presentaciones y el debate y, los consigna en el acta de trabajo, de ser posible recolecta los informes escritos de cada grupo de trabajo para usarlos como soporte. Líder que lo ejecuta: secretario(a).

5.5.12 Compromisos

En el tiempo de la puesta en común y el debate surgen propuestas de trabajo ante las cuales algunos(as) de los(as) estudiantes adquieren el compromiso de ejecutarlas; se hace necesario que el/la activador(a) de compromisos tome nota al respecto (durante toda la agenda) y en éste momento recuerde a la audiencia sobre ello. Si de la agenda anterior quedan algunos compromisos sin cumplir, estos deben agregarse al nuevo listado y ser recordados a continuación. Líder que lo ejecuta: activador(a) de compromisos.

5.5.13 Evaluación de liderazgos

Se busca mejorar la participación de los miembros del equipo, de ahí la importancia de esta evaluación, ya que de la activación desempeñada por cada uno depende el éxito parcial de los diferentes momentos del trabajo. Líder que lo ejecuta: evaluador(a) de liderazgos.

5.5.14 Evaluación de agenda

Es el momento de confrontar la agenda y el desempeño grupal; se requiere evaluar cada uno de los procesos necesarios para el desarrollo de la agenda misma. Líder que lo ejecuta: evaluador(a) de agenda de trabajo.

5.5.15 Planeación de la próxima agenda de trabajo

La acción del equipo continúa y se requieren ciertos acuerdos para dar retroalimentación al trabajo o planear próximas actividades para reforzar los logros alcanzados y llenar los vacíos encontrados. El tema debe tener un objetivo. Líder que lo ejecuta: secretario(a).

5.5.16 Cierre

Tiempo para agradecer la participación a todos los(as) escuchas-facilitadores(as) y especialmente a quienes realizaron las diferentes activaciones para el proceso, también para celebrar los logros y avances obtenidos y para generar la mística, el compromiso y la solidaridad entre los estudiantes. Líder que lo ejecuta: coordinador(a).

6. Propuesta de talleres para construir equipo

Los talleres que proponemos tienen varias características que es necesario tener en cuenta al momento de su puesta en escena: son triádicos, lo que implica que reúnen los tres paradigmas que elegimos trabajar: el pensamiento sistémico, la ontología constitutiva y las relaciones horizontales.

El principio triádico, que es uno de los elementos teóricos y experienciales en los que se basa la propuesta de trabajo en equipo, es el fundamento en la organización de la propuesta pedagógica de los talleres. Cada uno de ellos está soportado en uno de los tres paradigmas emergentes que tomamos como fundamento epistemológico del módulo y la investigación que lo soporta. Al afirmar que está soportado estamos diciendo que en toda triada trabajando en equipo, hay un elemento caracterizado como el oficial y que los otros dos son los soportes –tensionadores y articuladores– que posibilitan el dinamismo interno.

Al decidir aplicar una propuesta que mejore la convivencia y en especial la educación, quien resuelve apoyarse en los talleres requiere hacerse una serie de preguntas relacionadas en primera instancia con qué está sucediendo en el juego triádico interno del equipo, con quien se desea trabajar o se está trabajando.

La siguiente pregunta debe estar orientada a responder cuáles son las razones que están generando el problema de convivencia en cada persona que hace parte del equipo de trabajo. Si planteamos que entendemos el mundo de manera sistémica, entonces el problema se está generando por diferentes razones; sin embargo, dado que trabajamos desde los paradigmas de las emociones, el lenguaje y la manera como se dan las relaciones y vinculaciones entre los miembros(as) del grupo, entonces al determinar que es más importante el abordaje inicial de uno de estos tres aspectos estamos asumiéndolo como el eje oficial del tipo de taller que deseamos seleccionar para trabajar.

Por ejemplo, en un taller trabajado desde la teoría de sistemas como pensamiento oficial, las emociones pueden cumplir el papel de elemento tensionador –aspecto antioficial– y el lenguaje como elemento articulador –aspecto oscilante–.

La decisión con respecto al elemento antioficial o tensionador es importante porque determina el juego triádico para la organización del taller que se ha de trabajar al interior de las posibilidades existentes desde un mismo paradigma. El aspecto tensionador es aquel que moviliza el proceso o dinámica grupal, siendo con frecuencia el aspecto desde el cual se genera la reflexión particular de los estudiantes en el taller.

6.1 Taller 1: Los relatos construyen mundos

A continuación proponemos trabajar dos elementos fundamentales en torno a la propuesta de la ontología del lenguaje:

6.1.1 Postulados básicos:

1. Los seres humanos como seres lingüísticos.
2. El lenguaje como generativo.
3. Los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él y, La escucha, el lado oculto del lenguaje y los actos lingüísticos.

6.1.2 Presentación del taller 1

6.1.2.1 Orientación conceptual

Partimos del reconocimiento del lenguaje no sólo desde la posibilidad de hablar sobre las cosas, sino fundamentalmente como lo que hace que sucedan las cosas. En esta medida hay una transición del lenguaje pasivo a un lenguaje generativo: el lenguaje no sólo permite describir realidades, también las crea, genera ser. Al conceder al lenguaje la característica de ser generativo, decimos que es acción, es decir, que no sólo a través de él hablamos de las cosas, sino que nos brinda la capacidad de alterar el curso de los acontecimientos: hacemos que las cosas ocurran, creamos realidades, modelamos el futuro, nuestra identidad y el mundo en el que vivimos. La forma como operamos en el lenguaje es el factor que define la forma como seremos vistos por los/las demás y por nosotros(as) mismos(as). Distintos mundos emergen según el tipo de distinciones lingüísticas que seamos capaces de hacer y de las formas de relacionarlas entre sí.

Cuando hablamos, actuamos y, el actuar conlleva un cambio de la realidad generando una nueva. Cuando describimos lo que observamos, lo que nos pasa, también estamos actuando, por cuanto el describir es una acción que no es neutral. Estas descripciones juegan un papel activo, construyendo acciones posibles, es por esto que hablamos de que el lenguaje tiene una capacidad “generativa”, es decir, que genera realidades.

6.1.2.2 Objetivo

Entender cómo y cuándo cambiamos el relato que hacemos de nosotros(as) mismos(as), de los/las demás o de alguna situación, el mundo se nos configura distinto y las posibilidades de acción son diferentes.

Tiempo: Dos horas y 30 minutos

6.1.2.3 Recursos:

- Papelógrafo y hojas de papel.
- Marcadores de varios colores para escribir sobre papel.
- Suficientes hojas de papel para que cada estudiante pueda escribir su reflexión e instrumentos para escribir en ellas.

6.1.3 Puesta en escena

6.1.3.1 Vivencia (tiempo aproximado: 15 minutos)

El/la maestro(a) solicita a cada uno(a) de los/las estudiantes o participantes del equipo que tome una hoja e ilustre con un gráfico lo que concibe como un equipo de trabajo.

El/la maestro(a) le pide a los/las estudiantes o participantes del equipo que conformar grupos, cada uno con tres integrantes.

Cada grupo escucha la explicación que la persona da a su ilustración y entre los/las tres estudiantes se crea una nueva ilustración en la que se hallen representadas todas las ideas que en su consenso el grupo asuma como pertinentes para todos(as) los/las que en el grupo trabajan.

El grupo general de estudiantes o participantes del equipo procede a observar y escuchar las representaciones que los diferentes grupos de trabajo han creado, luego de lo que se generará la discusión con base en las preguntas sugeridas en la reflexión.

El grupo de estudiantes o participantes del equipo en su totalidad desarrollará un gráfico que ilustre lo que en su consenso el grupo asuma como pertinente para todos(as) los/las que del grupo hacen parte.

6.1.4 Reflexión (tiempo aproximado: 30 minutos)

- ¿Qué observaron los y las estudiantes o participantes del equipo en los procesos de discusión para crear las ilustraciones?
- ¿Qué diferencia encontraron entre los relatos y lo que los gráficos ilustraban?
- ¿Qué relación encuentran entre los relatos que se contaron con respecto a qué es un equipo de trabajo y las acciones que generaron para llegar a los consensos?
- ¿Qué tiene que ver la manera como trabajamos en equipo con nuestra vida?
- ¿Por qué será que en algunas oportunidades contamos relatos sobre el deber ser pero se nos dificulta el serlo?

6.1.5 Evaluación

Uno(a) de los/las facilitadores(as) realiza en plenaria, la evaluación, teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintió?
- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?

6.2 Taller 2: Yo te afecto, tú me afectas

6.2.1 Presentación del taller 2:

6.2.1.1 Orientación conceptual

La dinámica de un grupo depende de las relaciones entre sus miembros. Un grupo puede concebirse a partir de la organización que tiene y de las relaciones que se suscitan entre ellos(as). Esta visión relacional del grupo nos permite comprenderlo, interpretarlo y explicarlo como un sistema. Un sistema es una forma de organización en la que cada uno de los miembros, como elementos fundamentales, conforman una red de relaciones. Estas relaciones determinan la dinámica del grupo que componen y los resultados de las actividades que realiza. En un grupo las cualidades de los miembros se interconectan de tal forma que el grupo logra conseguir objetivos que no serían posibles de obtener si sus miembros no trabajaran en conjunto. Las evaluaciones y redirecciones que los miembros de un grupo se hacen entre sí, buscando la obtención de las metas, ayudan a obtener en mejores condiciones los logros que el grupo se ha propuesto.

6.2.1.2 Objetivo

Reflexionar y comprender que los grupos humanos son sistemas y como tales las relaciones que existen entre sus miembros constituyen la identidad del grupo.

Las relaciones entre los miembros de un grupo son interdependientes en la misma medida en que el actuar de uno(a) de ellos(as) provoca diferentes acciones y emociones en los/las demás, afectando de una u otra manera la dinámica del grupo.

Tiempo: El tiempo total aproximado será de 60 minutos. Se requiere de 5 minutos para las instrucciones, 15 minutos para el juego, 20 minutos para la reflexión y veinte minutos para la evaluación.

6.2.1.3 Recursos para la versión 1 del taller 2:

- 90 ladrillos fabricados en cerámica, tamaño 2,5 cm. x 1,25 cm. x 0.6 cm.
- Cuatro esferos.
- Cuatro hojas de papel con las instrucciones para el juego.
- Cuatro hojas ilustradas con el formato para anotar las puntuaciones.
- Papelógrafo y hojas de papel.
- Marcadores de varios colores para escribir sobre papel.

6.2.2 Puesta en escena

6.2.2.1 Vivencia

Instrucciones y entrega de recursos para la versión 1:

Un(a) maestro(a) del proceso distribuye a los/las estudiantes o participantes del equipo en tres equipos, de ser posible con igual cantidad de miembros.

Uno de los miembros del grupo hará las veces de juez grupal.

Otro(a) maestro(a) del proceso le entrega a los/las estudiantes o participantes del equipo que conforman cada uno de los tres equipos su respectiva cantidad de ladrillos –30–, un esfero, una hoja de papel con

las instrucciones para el juego. Posteriormente le entrega a cada equipo una copia de la hoja que contiene el formato para anotar las puntuaciones.

Uno(a) de los/las facilitadores(as) le informa a los/las estudiantes que cuentan con 15 minutos para desarrollar la actividad que consiste en: leer las instrucciones que les han sido entregadas y realizar, siguiendo dichas instrucciones, la suficiente cantidad de columnas hasta cuando uno de los equipos haya sumado un total de 105 puntos.

6.2.2.2 Ejecución

Leer las instrucciones y realizar el juego.

6.2.2.2.1 Instrucciones para el primer juego del taller 2: la torre

Su grupo tiene la misión de realizar una torre con ladrillos lo más alta posible, para hacerlo deben seguir los siguientes pasos:

- Los estudiantes seleccionados para hacer parte del equipo se ubican haciendo un círculo alrededor de una mesa de trabajo.
- Con los ladrillos que les han sido entregados, realizar una columna lo más alta posible.
- Los ladrillos deben ser dispuestos conformando una columna, de uno en uno y cuidando que tan sólo quede uno sobre otro.
- La ubicación de los ladrillos se hace en ronda siguiendo el movimiento de las manecillas del reloj.
- Una vez puesto el ladrillo anterior, la persona que está inmediatamente después de quien ha ubicado el último ladrillo pone el suyo.
- Cada persona puede poner tan sólo un ladrillo por cada turno que le corresponde.
- El proceso de la anterior instrucción se repite hasta haber fabricado una columna cuyos ladrillos sumen el número de puntos requeridos.
- En caso de que la columna caiga se debe iniciar la construcción de una nueva columna.
- El juez grupal contará los ladrillos que se vayan poniendo y anotará los puntos en la respectiva planilla.
- Cada columna construida se inicia desde el primer ladrillo.
- El juego se acaba cuando un grupo haya sumado un total de 110 puntos o al cumplirse 15 minutos de trabajo grupal.
- Uno de los facilitadores(as) verificará ocasionalmente la cuenta y observará si los puntos anotados corresponden con las alturas de las columnas levantadas.
- Si hay fraude se invalidará el puntaje de la columna correspondiente.

Puntuaciones:

- Columna de 5 ladrillos: 5 puntos
- Columna de 6 a 10 ladrillos: 15 puntos
- Columna de 11 a 15 ladrillos: 30 puntos
- Columna de 16 a 20 ladrillos: 50 puntos
- Columna de 21 a 25 ladrillos: 75 puntos
- Columna de 26 a 30 ladrillos: 105 puntos

- Tabla de anotación para el juego 1. (Ver anexo 5).

6.2.2.2.2 Recursos para la segunda versión del taller 2:

- 210 fichas LEGO®, Armatodo® o de un juego que permita hacer construcciones en las que las fichas puedan fijarse las unas a las otras por medio de pines.
- Una hoja en la que están escritas las instrucciones para el juego y que será leída en el momento de la vivencia.
- Una hoja que contiene la guía de evaluación para el taller.
- Papelógrafo y hojas de papel.
- Marcadores de varios colores para escribir sobre papel.
- Suficientes hojas de papel para que cada estudiante pueda escribir su reflexión e instrumentos para escribir en ellas.

6.2.2.2.1 Instrucciones y entrega de recursos para la versión 2:

Un(a) maestro(a) del proceso distribuye a los/las estudiantes en tres equipos de ser posible con igual cantidad de miembros.

Otro(a) maestro(a) del proceso le entrega a los/las estudiantes que conforman cada uno de los tres equipos su respectiva cantidad de fichas –setenta–, un esfero, una hoja de papel con las instrucciones para el juego. Posteriormente se le entrega a cada equipo una copia de la hoja que contiene el formato para anotar las puntuaciones.

Uno(a) de los/las facilitadores(as) le informa a los/las estudiantes que cuentan con 15 minutos para desarrollar la actividad que consiste en: leer las instrucciones que les han sido entregadas y realizar, siguiendo dichas instrucciones, el diseño externo de la estructura de una vivienda cuya forma no puede parecerse a ningún espacio conocido destinado a tal fin.

6.2.2.2.2 Instrucciones para el juego 2 del taller 2: el puente

Su grupo tiene la misión de realizar el diseño externo de la estructura de un puente siguiendo estos pasos:

- Los/las estudiantes seleccionados(as) para hacer parte del equipo se harán en un círculo alrededor de una mesa de trabajo.
- Con las fichas que les han sido entregadas realizan el diseño de la estructura de un puente.
- El grupo oír y discutirá, previamente a la construcción, las diferentes propuestas planteadas por los miembros del grupo para hacer el diseño del puente.
- Una vez hayan llegado a un acuerdo con respecto al diseño de la construcción se dará inicio a la construcción.
- Las fichas deben ser ubicadas conformando el puente, de una en una y cuidando que tan sólo quede una sobre otra.
- La disposición de las fichas se hace en ronda siguiendo el movimiento de las manecillas del reloj.
- Una vez puesta la ficha anterior, la persona que está inmediatamente después de quien ha puesto la última ficha pone la suya.
- Cada persona tan sólo puede ubicar una ficha por cada turno que le corresponde.
- El proceso de la anterior instrucción se repite hasta haber fabricado un puente cuyas fichas sumen el total de las recibidas.

- En caso de que la edificación caiga se debe iniciar la construcción de una nueva.
- Si una persona desea cambiar una ficha de la posición en que se encuentra a una nueva, deberá esperar hasta que le llegue nuevamente el turno para jugar y entonces sí podrá hacerlo.
- El juego se acaba cuando un grupo haya acabado el total de sus fichas o al cumplirse veinte minutos de trabajo grupal.

6.2.3 Reflexión

Uno(a) de los/las facilitadores(as) entregará a uno(a) de los/las estudiantes o participantes del equipo la respectiva guía que contiene las preguntas para la reflexión.

- Por grupos de no más de 5 personas y con base en lo trabajado se comentan las percepciones sobre las siguientes preguntas:
- ¿Qué diferencia existe entre el grupo que usted conformó para esta actividad y los grupos a los que usted pertenece o ha pertenecido antes?
- ¿Cómo fue el tipo de relación generada entre los miembros de su grupo durante el desarrollo de la actividad?
- ¿Cómo influyó o no la destreza de alguno de sus compañeros(as) en el desempeño del grupo?
- ¿Si nos damos cuenta que las relaciones entre los miembros de un grupo son interdependientes, qué podemos concluir?

6.2.3.1 Guía para la reflexión para los juegos uno y dos del taller 1

Por equipos y con base en lo trabajado se comentan las percepciones sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Qué diferencia existe entre el grupo que usted conformó para esta actividad y los grupos a los que usted pertenece o ha pertenecido antes?
2. ¿Cómo fue el tipo de relación generada entre los miembros de su grupo durante el desarrollo de la actividad?
3. ¿Cómo influyó o no la destreza de alguno de sus compañeros(as) en el desempeño del grupo?
4. Si nos damos cuenta que las relaciones entre los miembros de un grupo son interdependientes, ¿qué podemos concluir?

6.2.4 Evaluación

Uno(a) de los/las facilitadores(as) realiza, en plenaria, la evaluación teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintió?
- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?

6.3 Taller 3: ¿Desde dónde ves el mundo?

6.3.1 Presentación del taller 3:

6.3.1.1 Orientación conceptual

Todo lo que sucede en un grupo sucede en un contexto. Comprender a un individuo al interior de un grupo, o al grupo en su totalidad, implica comprender los contextos en los que se movilizan las personas y/o el grupo que conforman. Los contextos están determinados por las personas, los tiempos, los espacios y las condiciones relacionales o vinculaciones afectivas y emocionales en las que se sucede la acción, como también por el propio sistema de percepciones, es decir, dependen del lugar desde donde cada uno comprende, interpreta y explica el mundo. En consecuencia, toda persona interpreta desde su realidad. Todo observador posee limitaciones para observarse a sí mismo y a los/las demás y, estas le imposibilitan comprenderse y comprender a los/las otros(as) en su totalidad.

6.3.1.2 Objetivo

Reflexionar y comprender que:

- Hacemos parte de un contexto. Toda observación que hacemos de nosotros(as) o de los/las demás está cargada de nuestra historia particular de vida, los saberes, las emociones, las experiencias, los prejuicios, las creencias, los intereses y la cultura en la que estamos inmersos.
- El grupo del que hacemos parte no es ajeno a lo que sucede a su alrededor; cualquier cambio que sucede fuera afecta al grupo en su interior; los comentarios, las experiencias que podemos observar, los conocimientos que obtenemos de las experiencias de los/las demás influyen en nuestro actuar y como consecuencia en el actuar del grupo del que hacemos parte, hasta el punto de influenciar los logros que el grupo está buscando obtener.
- En un grupo, las personas que lo conforman, el manejo que hacen de los tiempos, espacios, las condiciones en que se relacionan y las emociones que se suscitan determinan la acción grupal.

Tiempo: se sugiere que la película se vea completamente, por lo tanto la duración del taller dependerá en gran parte de la película escogida. Se requiere adicionalmente de 5 minutos para las instrucciones, 20 minutos para la reflexión por grupos, 20 minutos para la reflexión conjunta de todos los estudiantes y 10 minutos para la evaluación.

6.3.1.3 Recursos

- Un equipo reproductor de video.
- Un televisor o un videobeam.
- Una película en formato video.
- Una hoja en la que está escrito el texto guía para ser leído en el momento de la vivencia.
- Papelógrafo y hojas de papel.
- Marcadores de varios colores para escribir sobre papel.
- Suficientes hojas de papel para que cada estudiante pueda escribir su reflexión e instrumentos para escribir en ellas.

A continuación se presentan cuatro posibles películas para ser trabajadas en el taller. Estas tienen duraciones y temáticas diferentes. De acuerdo con el grupo y la facilidad para obtener las películas, el/la tallerista escogerá una de ellas.

Película 1

Titulo original:	Run Lola Run
Nombre en español:	Corre Lola corre.
Año:	1998
País:	Alemania
Duración:	80 minutos
Director:	TomTykwer

Protagonistas

Franka Potente:	Lola
Moritz Bleibtreu:	Manny
Herbert Knaup:	Lolas Vater
Nina Petri:	Jutta Hansen

Resumen: Manny es un tipo que se dedica a recaudar las deudas de un gángster. Un día, pierde la bolsa en la que transporta los 100.000 marcos de su último cobro con lo que ve que su vida se viene abajo. Tiene un problema bastante serio y debe solucionarlo en veinte minutos sino quiere perder la vida. Aunque él no lo sabe aún, la única esperanza está en su novia, Lola, que será al final quien se lanzará en una loca carrera para recaudar el dinero que salve a su novio de la muerte.

Tratamiento del tema: se plantean tres exploraciones completamente diferentes de cómo puede llegar a ser la realidad, en términos de que no conocemos qué puede haber detrás de cada circunstancia o cada rostro que podemos encontrar en la calle.

Película 2

Titulo original:	El Callejón de los milagros
Nombre en español:	El Callejón de los milagros
Genero:	Drama
Año:	1995
País:	México
Duración:	140 minutos
Director:	Jorge Fons

Protagonistas

Ernesto Gómez Cruz	Rutilio (Don Ru)
María Rojo	Doña Cata
Salma Hayek	Alma
Bruno Bichir	Abel
Delia Casanova	Eusebia
Daniel Jiménez Cacho	José Luis

Resumen: el “Callejón de los milagros”, en pleno centro de la ciudad de México, es el escenario donde se entrecruzan las vidas de varios personajes, todos ellos con una historia que contar. Cansado de su

matrimonio con Eusebia, el cincuentón don Ru, dueño de la cantina del barrio, descubre nuevos y extraños sentimientos en su vida. El joven peluquero –Abel– y el anticuario –don Fidel– están enamorados de la bella Alma, hija de doña Cata, lectora del tarot. Susanita, la rentera, busca el amor en el joven Chava, hijo de don Ru y, en Gúicho, el cínico empleado de la cantina. Una decena de personajes más completa éste complejo retrato de la vida en la ciudad.

Tratamiento del tema: partiendo de un mismo instante en el que convergen las vidas de los personajes, la narrativa explora sus dramas no con un tiempo lineal y confluyente, sino a partir de las vivencias de cada uno de los implicados, las cuales se entrelazan casi por azar pero sin que ellos escojan estar ahí.

Película 3

Título original:	Sliding doors
Nombre en español:	Dos vidas en un instante
Año:	1998
País:	Estados Unidos
Duración:	99 minutos
Director:	Tom Tykwer
Protagonistas	
Gwyneth Paltrow	Helen Quilley
John Hannah	James
John Lynch	Gerry
Jeanne Tripplehorn	Lydia
Zara Turner	Anna

Resumen: Helen acaba de ser despedida de su trabajo en una empresa de relaciones públicas y, de vuelta a casa, se dirige al metro de Londres, donde su vida puede discurrir por dos caminos. Por uno de ellos conocerá a un joven del que quedará completamente enamorada, por el otro llegará a casa y descubrirá que su novio la engaña. Ambas posibilidades son el núcleo narrativo de la película.

Tratamiento del tema: un hecho puede cambiar el transcurso de la vida de cualquier ser humano, pero siempre nos preguntamos qué habría pasado si algo que nos ha cambiado el rumbo se hubiera podido evitar. Es un juego de fantasía en el que se plantea la posibilidad de escoger un desenlace a nuestra conveniencia.

Película 4

Título original:	Jackie Brown
Nombre en español:	Jackie Brown
Año:	1997
País:	Estados Unidos
Duración:	99 minutos
Director:	Quentin Tarantino
<u>Protagonistas:</u>	
Pam Grier	Jackie Brown
Samuel L. Jackson	Ordell Robbie

Robert Forster	Max Cherry
Bridget Fonda	Melanie Ralston
Michael Keaton	Ray Nicolette
Robert De Niro	Louis Gara

Resumen: es al mismo tiempo una historia cómica acerca de criminales y un relato sobre gente real que, de vez en cuando, atraviesan los límites legales. Seis personajes carismáticos andan detrás de medio millón de dólares en efectivo, pero sólo existe una pregunta... ¿quién juega con quién? Jackie incrementa su precario sueldo mensual de azafata haciendo contrabando de divisas para el traficante Ordell Robbie, hasta el día en que un agente de aduanas y un policía de Los Ángeles la atrapan en el aeropuerto. Los policías la presionan para que les ayude a entregar a Ordell, amenazándola con la prisión sino colabora. Con la ayuda de su pagador de fianza, que entiende su actitud y posición como nadie, Jackie llega a la conclusión de que lo mejor para ella será enfrentar a sus enemigos unos contra otros. Las cosas se complican a partir del momento en que los ayudantes de Ordell, Louis Gara y Melanie Ralston, también tienen un plan alternativo. Simulando jugar la partida por ambos lados, Jackie tratará de engañar a ambos y huir con medio millón de dólares en el bolsillo.

Tratamiento del tema: las motivaciones de las personas para llevar a cabo ciertas acciones pueden ser muy diversas, sobre todo si hay muchos ojos tratando de sacar sus propias conclusiones sobre el actuar de una u otra persona. Los encuentros fugaces con seres que creemos totalmente ajenos a nuestra existencia pueden llegar a determinar nuestra manera de experimentar la vida.

6.3.2 Puesta en escena

Instrucciones y entrega de recursos

- Un(a) maestro(a) del proceso distribuye a los/las estudiantes o participantes del equipo en un salón cuyas sillas han sido ubicadas en forma de “U” y en cuya parte delantera se ha puesto un televisor o un videobeam y una reproductora de video.
- Se invita a los estudiantes a observar la película.
- Una vez concluida la película se pasará a la reflexión.
- Un(a) maestro(a) del proceso distribuye a los/las estudiantes en tres equipos de ser posible con igual cantidad de miembros.
- Otro/a maestro(a) del proceso le entrega a los/las estudiantes que conforman cada uno de los tres equipos su respectiva guía para la reflexión.
- Uno(a) de los/las facilitadores(as) le informa a los/las estudiantes que cuentan con veinte minutos para desarrollar la reflexión por grupos.
- Una vez concluidos los veinte minutos se invita a los/las estudiantes a conformar nuevamente la “U”.
- Se hace la reflexión con la totalidad de los/las estudiantes pidiendo a algunas personas que comenten lo observado en la reflexión por grupos.
- Al concluir el tiempo de la reflexión grupal se pasa a la evaluación.

Ejecución

- Leer las instrucciones.

- Visualización de la película.

6.3.3 Reflexión

Uno(a) de los/las facilitadores(as) entregará a uno/a de los/las estudiantes la respectiva guía que contiene las preguntas para la reflexión.

Por grupos de no más de 5 personas y con base en la película vista se comentan las percepciones sobre las siguientes preguntas:

- ¿Cómo influyen nuestros saberes, emociones y experiencias en las observaciones que hacemos sobre nosotros(as) o los/las demás?
- ¿Cómo el contexto del que hacemos parte cambia nuestro actuar y nuestra manera de ver el mundo?
- ¿Cómo los cambios que suceden afuera de nosotros(as) logran afectar nuestras vidas?

6.3.4 Evaluación

Uno(a) de los/las facilitadores(as) realiza, en plenaria, la evaluación teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintió?
- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?

6.4 Taller 4: Sobre las conversaciones

6.4.1 Presentación del taller 4:

6.4.1.1 Orientación conceptual

Las dos dimensiones de interacción en la danza que es el lenguaje son: hablar y escuchar. Hablar y el escuchar se entrelazan para coordinar acciones con otros seres humanos. Somos seres lingüísticos, vivimos en el lenguaje. En tanto individuos tenemos la capacidad de generarle un sentido a la vida, interpretándonos a nosotros(as) mismos(as), a los otros y, al mundo que nos rodea. La forma en que damos sentido a nuestra vida, a nuestras relaciones, es lingüística, así, tanto nuestra identidad como las relaciones que construimos con los/las demás están asociadas a nuestra capacidad de generar sentido a través de nuestros relatos, de nuestras conversaciones: no podemos separarnos de nuestros relatos, al modificar el relato de quiénes somos, modificamos nuestra identidad. Lo que conversamos configura el tipo de relaciones que construimos, nuestras relaciones son lo que conversamos en ellas.

6.4.1.2 Objetivo

Reconocer que lo que conversamos configura el tipo de relaciones que construimos, es decir, que las relaciones son lo que se conversa en ellas.

Tiempo: 2 horas.

6.4.1.3 Recursos

- Una hoja en la que está escrito el texto de apoyo para ser leído en el momento de la vivencia.
- Una hoja con la matriz de apoyo sobre las conversaciones²⁶.
- Papelógrafo y hojas de papel.
- Marcadores de varios colores para escribir sobre papel
- Suficientes hojas de papel para que cada estudiante pueda escribir su reflexión e instrumentos para escribir en ellas.

6.4.2 Puesta en escena

Vivencia (10 minutos)

El/la maestro(a) entrega la matriz de apoyo a cada uno de los estudiantes del grupo para su diligenciamiento.

6.4.3 Reflexión

(30 minutos)

Posteriormente, el/la maestro(a) invita a los estudiantes a reflexionar mediante las siguientes preguntas:

- ¿Con quiénes conversan?
- ¿De qué conversan?
- ¿Qué relación encuentran entre lo que conversan y la relación que tienen con quién lo hacen?

6.4.4 Evaluación

Uno(a) de los/las facilitadores(as) realiza, en plenaria, la evaluación teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintió?
- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?

Matriz de apoyo sobre las conversaciones (ver anexo 6)

6.5 Taller 5: sobre las conversaciones / la escucha

6.5.1 Presentación del taller 5:

6.5.1.1 Orientación conceptual

La interacción en el lenguaje, el conversar, tiene dos dimensiones: hablar y escuchar. Tradicionalmente se asume que el hablar es la faceta más importante, dado que está asociada al aspecto activo de la comunicación, en tanto que el escuchar es asociado a un papel pasivo, dependiente del hablante. Desde esta postura se supone que si quien habla lo hace con claridad y sin interferencias externas, será perfectamente comprendido.

Distinta a esta postura, Echeverría afirma que la comunicación descansa, principalmente, no en el hablar, sino en el escuchar, dado que éste es el factor fundamental del lenguaje porque desde el escuchar se confiere sentido a lo que uno dice. El escuchar valida el hablar, dirige todo el proceso de la comunicación (Echeverría, 1996).

Maturana comenta que el fenómeno de la comunicación no depende tanto de lo que se entrega como de lo que pasa con el que recibe. Así, cuando un ser humano escucha, genera un mundo interpretativo, ya que el acto de escuchar siempre conlleva comprensión e interpretación por cuanto los seres humanos no poseemos un mecanismo biológico que nos permita reproducir o representar lo que “realmente” sucede en nuestro entorno.

Por lo anterior, como lo afirma Echeverría (1996), podemos decir que “decimos lo que decimos y los/las demás escuchan lo que escuchan; decir y escuchar son fenómenos diferentes” y, éste aspecto toma especial relevancia en la medida en que asumimos que lo que decimos es lo que los/las demás escuchan y lo que escuchamos es lo que los/las demás han dicho y, en la mayoría de los casos no nos tomamos el tiempo para verificar si estos sentidos concuerdan.

Tomando en cuenta todos los elementos hasta ahora mencionados, podemos afirmar que el hecho de que un individuo esté oyendo no implica que esté escuchando, es decir, que existen ciertas condiciones requeridas para que “el escuchar” pueda ocurrir. Hemos comentado que cuando escuchamos no somos receptores pasivos de lo que se dice, en consecuencia somos activos productores de narrativas, de historias, es por esta razón que las personas que saben escuchar son capaces de interpretar momento a momento lo que las personas están diciendo y haciendo.

Como desde esta perspectiva asumimos que el escuchar es una acción, podemos asumir que en tanto acción es susceptible a ser diseñada y puede basarse en competencias que se pueden aprender.

Maturana sostiene que la aceptación del otro como un legítimo otro es un requisito esencial del lenguaje, porque de no hacerlo el escuchar estará siempre limitado y se obstruirá la comunicación entre los seres humanos. Cada vez que rechazamos a otro ser humano limitamos nuestra capacidad de escucha.

Por su parte, Echeverría, plantea que es necesario que el acto de escuchar se cimiente en el respeto mutuo, la aceptación legítima de los otros como diferentes a nosotros(as) y en la aceptación de su capacidad de tomar acciones en forma autónoma, independiente de nosotros(as). Sin la aceptación del otro no es posible que se dé el escuchar, en éste caso estaríamos avocados a escucharnos sólo a nosotros(as) mismos(as), a proyectar en los otros nuestra propia manera de ser y, esto sucede cuando:

- Se pone en duda la legitimidad del otro;
- Se plantea una superioridad sobre el otro basados en la religión, sexo, raza, jerarquía, estatus, etc.;
- Se sostiene tener un acceso privilegiado a la verdad y a la justicia;
- Se presume que su particular manera de ser es la mejor manera de ser; y

- Se olvida de que se es sólo un particular observador dentro de un haz de infinitas posibilidades de observación.

Es así como se evidencia la importancia de desarrollar la capacidad de escuchar de manera efectiva si queremos convivir democrática y solidariamente, más aun si tenemos en cuenta que como seres humanos estamos comprometidos obligatoriamente con el mundo que vivimos y que no hay escuchar que no esté basado en el futuro de quien escucha.

De ahí la importancia de conversar, divergir sin que la discrepancia sea el comienzo de un enfrentamiento, sino un espacio para la reflexión, el encuentro y el diálogo.

6.5.1.2 Objetivo

Reconocer que la forma en que conversamos, especialmente en cómo escuchamos, configura el tipo de relaciones que construimos.

Tiempo: 2 horas.

6.5.1.3 Recursos

- Una hoja en la que está escrito el texto de apoyo para ser leído en el momento de la vivencia.
- Papelógrafo y hojas de papel.

Marcadores de varios colores para escribir sobre papel

Suficientes hojas de papel para que cada estudiante pueda escribir su reflexión e instrumentos para escribir en ellas.

6.5.2 Puesta en escena

Vivencia (20 minutos).

El/la maestro(a) comenta a los estudiantes que cada quien va a preparar un escrito de una hoja que será presentado ante todo el grupo para generar un conversatorio sobre algún tema polémico. Por ejemplo, el proceso de paz, la homosexualidad, el aborto, la reforma pensional, la educación, el racismo, la maternidad a temprana edad, entre otros.

Previamente el facilitador, sin que el grupo en general lo sepa, ha acordado con dos estudiantes o participantes del equipo que uno de ellos, ante la presentación que se haga, va a tener una actitud de apertura, de apoyo y de entendimiento con quien está hablando, va a ser explícito cuando esté de acuerdo con sus planteamientos y, cuando no lo esté se lo va a comentar de manera respetuosa, retomando lo positivo que ha escuchado y argumentando tranquilamente su posición.

Por el contrario, el otro estudiante no va a estar en una actitud de escucha de apertura, sino de cierre, va a actuar agresivamente y descalificando los planteamientos de su compañero, va a atacar rudamente lo que escuche.

6.5.3 Reflexión

(30 minutos)

Posteriormente el/la maestro(a) invita a los estudiantes a reflexionar mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintió el expositor frente a las intervenciones de sus compañeros(as)?
- ¿Qué relación se generó con cada uno de ellos?
- ¿A qué obedece que sean distintas las relaciones que se establecen con unos y con otros?

- ¿Cómo conversamos cotidianamente con los/las demás?

6.5.4 Evaluación

Uno(a) de los/las facilitadores(as) realiza, en plenaria, la evaluación teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintió?
- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?

6.6 Taller 6: ¿Desde dónde escuchamos?

6.6.1 Presentación del taller 6:

6.6.1.1 Orientación conceptual

Conversar se puede parecer a una danza en la que el hablar y el escuchar se entrelazan para coordinar acciones con otros seres humanos. Pero aunque aparentemente quienes conversan se encuentran en un cierto contexto relacional, dicho contexto y lo que ocurre en cada uno de los interlocutores tiene un fondo invisible de intenciones, inquietudes, intereses, emociones, significados y sentidos, de tal manera que la danza es una danza de iceberg: lo que ocurre dentro de la estructura de cada bailarín está oculto a su pareja de baile. Cada uno sólo puede percibir del otro lo que su escucha le permite.

Las acciones en esta danza conversacional están definidas por los movimientos y ritmos ya ejecutados en esa conversación y a esto se le denomina el contexto de la conversación, que es uno de los factores que condiciona nuestro escuchar, porque cualquier cosa que se diga es escuchada dentro de la conversación que estamos sosteniendo y, esto define lo que esperamos escuchar. Por ejemplo, si hacemos una petición en consecuencia escucharemos una aceptación, rechazo o postergación del compromiso: María pregunta a Juan: “¿Vienes a visitarme?” Y Juan responde: “Estoy trabajando”; en éste caso podríamos asumir esta respuesta como un “No”. Sin embargo, María puede preguntar a Juan: “¿Qué estás haciendo?” Y Juan responde: “Estoy trabajando”, el significado de la respuesta puede ser diferente.

Adicionalmente se suma la polisemia, que se refiere a cuando la palabra tiene diversos significados en la oración y éstos pueden ser coherentes o no al contexto. Por ejemplo: una niña de 5 años le pide el favor a su madre que le explique el significado de la palabra negativo. Su madre le responde que esta palabra está relacionada con las fotografías y radiografías, cuyas imágenes ofrecen invertidos los claros y oscuros, u otros colores, de aquello que reproducen. La niña queda muy perpleja y su madre, dándose cuenta de ello, le pregunta a qué se debe su extrañeza. La niña le responde que no entiende, entonces, por qué cuando en clase de educación física le pidió permiso a su maestro de ir al baño éste le contesto “negativo”.

Otro factor que afecta nuestra escucha es el estado emocional de la conversación, dado que nuestro estado emocional moldea la forma y la manera en que vemos el mundo, el pasado y el futuro y, por ende, también lo que escuchamos. Por ejemplo, cuando estamos de mal humor no tenemos ciertas conversaciones ni realizamos acciones que haríamos si nos encontráramos alegres. En consecuencia, si nos interesa ganar habilidades para fortalecer nuestra capacidad de escucha, es necesario tener en cuenta no sólo nuestro estado emocional y el de la persona con la cual estamos sosteniendo la conversación, sino observar los cambios de los estados emocionales de quienes participan en la conversación. Diferentes estados emocionales producen un escuchar distinto y estos estados los podemos inferir del modo de hablar, lo que dice y cómo se dice, los silencios, las posturas del cuerpo, los gestos, etc.

Las historias personales, también afectan nuestra escucha, dado que escuchamos desde aquello que ellas nos dicen, éstas definen nuestros intereses y configuran significados. De esta categoría, hacen parte los prejuicios, las convicciones y las experiencias previas. La historia personal determina quiénes somos y quiénes seremos en el futuro, es así como también, nuestras historias se reeditan cada vez de manera diferente, según la capacidad de escucha que tengamos en el presente. Cada vez que hablamos construimos nuestra identidad en el escuchar de los/las demás y a su vez esta identidad afecta la forma en que seremos escuchados en el futuro.

De igual forma, el trasfondo histórico, también influye, dado que somos seres históricos. Como individuos somos la encarnación del trasfondo histórico propio de la cultura en la cual hemos socializado y a la vez producto de condiciones históricas particulares; por lo tanto, las pautas sociales de comportamiento

arraigadas y las costumbres están detrás de nuestro dar significado a una conversación en la escucha. Según Echeverría, estos trasfondos históricos pueden ser los discursos históricos y las prácticas sociales.

Los discursos históricos son campos de generación de sentido y en su calidad de metanarrativas, metarelatos o metaexplicaciones generan identidades colectivas: “Algo dicho es escuchado en forma muy diferente según los discursos históricos que somos... Un mismo hecho puede constituir un problema para un musulmán y puede pasar inadvertido para un norteamericano”. En esta medida, el reconocer que nuestro escuchar proviene de discursos históricos particulares nos posibilita el intentar lograr construir puentes de comunicación con los otros, reconociéndolos, aceptándolos en su particularidad, revaluándolos si es el caso y proponiendo aquellos puentes que nos permitan convivir en armonía. Por su parte las prácticas sociales, a diferencia de los discursos históricos no se asumen como narrativas, sino como formas recurrentes de actuar de las personas.

Nuestros saberes teóricos y prácticos son otro lugar desde donde escuchamos, nuestros intereses coyunturales construyen una escucha distinta para cada cual, dependiendo de los intereses particulares y coyunturales de cada uno o de la posición o relación con el oyente.

Otros aspectos a tener en cuenta y que ya se han abordado son los juicios, el lugar, rol o posición jerárquica del hablante o del oyente y, el contexto, entre otros.

6.6.1.2 Objetivo

Reconocer que hablamos y escuchamos desde distintos lugares: el estado emocional, las historias personales, el trasfondo histórico, las prácticas, los saberes teóricos y prácticos, el rol o posición jerárquica del hablante o del oyente.

Tiempo: 2 horas.

6.6.1.3 Recursos

- Una hoja en la que está escrito el texto de apoyo para ser leído en el momento de la vivencia.
- Papelógrafo y hojas de papel.
- Marcadores de varios colores para escribir sobre papel
- Suficientes hojas de papel para que cada estudiante o participantes del equipo pueda escribir su reflexión e instrumentos para escribir en ellas.

6.6.2 Puesta en escena

Vivencia (45 minutos)

El/la maestro(a) solicita a los estudiantes o participantes del equipo que conformen dos grupos de mínimo siete personas cada uno y se les entregará el texto de apoyo.

Texto de apoyo (ver anexo 7)

Frente al caso expuesto, cada uno sienta su posición y todos intentan ponerse de acuerdo en qué es lo mejor que puede hacer María.

Posteriormente, el/la maestro(a) indica que al azar –por ejemplo escribiendo los roles en distintas papeletas, metiéndolos en una bolsa y sin mirar, cada uno saca un papel– se cambiarán los roles con el fin de que cada cual asuma un rol distinto al que ya asumió. Se repite la representación.

6.6.3 Reflexión

Posteriormente invitamos al grupo a reflexionar, aproximadamente en 30 minutos, sobre los siguientes aspectos:

En el primer rol que asumió cada uno:

- ¿Qué escuchó cada uno?
- ¿Qué argumentos le ofreció a María y a los/las demás?
- ¿Qué consideró que María debía hacer?
- ¿Por qué hizo esa consideración?

En el segundo rol que asumió cada uno:

- ¿Qué escuchó cada uno?
- ¿Qué argumentos le ofreció a María y a los/las demás?
- ¿Qué consideró que María debía hacer?
- ¿Por qué hizo esa consideración?

Finalmente, y contrastando las distintas respuestas, se genera la reflexión acerca de:

- ¿Cómo se transformó la escucha de un rol a otro?
- ¿En qué se transformó?
- ¿Por qué se transformó?
- ¿Qué relación encuentran entre lo que se escucha y el mundo que se configura?

6.6.4 Evaluación

Uno(a) de los/las facilitadores(as) realiza, en plenaria, la evaluación teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintió?
- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?

6.7 Taller 7: ¿Desde dónde escuchamos?

6.7.1 Presentación del taller 7:

6.7.1.1 Orientación conceptual

El reconocer que nuestro escuchar proviene de discursos históricos particulares –uni-versos– nos posibilita el intentar lograr construir puentes de comunicación con los otros y las otras, reconociéndolos(as), aceptándolos(as) en su particularidad, revaluándolos si es el caso y proponiendo aquellos puentes que nos permitan convivir en armonía. Las prácticas sociales, a diferencia de los discursos históricos no se asumen como narrativas, sino como formas recurrentes de actuar de las personas.

Las prácticas sociales determinan en las personas maneras de actuar y precisamente en el juego subgrupal hay ciertas prácticas comunicativas que determinan las relaciones que establecemos con los/las demás miembros de los equipos de trabajo a los que pertenecemos. Como ya lo conocemos, solemos plantearnos en nuestros procesos grupales con tendencia a la oficialidad, a la antioficialidad o a la oscilancia. También hemos hablado de que en toda organización hay niveles de actuación: mentalización, coordinación, ejecución o asesoría y que estos pueden vivenciarse de manera vertical u horizontal y lo que determina relaciones de poder dominación-dependencia o posibilidades más solidarias y democráticas.

Para realizar éste taller se recomienda leer la orientación conceptual del taller 6.

6.7.1.2 Objetivo

Reconocer que hablamos y escuchamos desde el rol o posición jerárquica y subgrupal del(a) hablante o del(a) oyente.

Tiempo: 2 horas.

6.7.1.3 Recursos

Suficientes hojas de papel para que cada estudiante pueda escribir sus notas para el debate e instrumentos para escribir en ellas.

6.7.2 Puesta en escena

Vivencia (45 minutos)

- El/la maestro(a) solicita a los/las estudiantes o participantes del equipo que conformen tres grupos de trabajo. El primero de ellos está conformado por tres personas; el segundo lo conformarán 5 personas, el tercero estará compuesto por el resto de los estudiantes del grupo.
- El grupo uno defenderá una idea: la importancia de que a los y las jóvenes estudiantes se les entreguen los viernes condones en las escuelas como medida de precaución, ya que se conoce que el índice de contacto sexual se incrementa durante los fines de semana.
- El grupo dos atacará esa misma idea.
- Los miembros del grupo tres tomarán la posición que deseen con respecto a esa misma idea.
- Luego de un tiempo de preparación que no debe ser de más de 5 minutos, el grupo se reúne en plenaria y debatirá el tema durante 15 minutos. Debe procurarse que el debate se lleve a cabo de la manera más natural posible.

- En el momento en que el debate esté mas candente, el/la maestro(a) solicita a los/las estudiantes que conformen nuevamente los tres grupos de trabajo.
- El grupo uno, que antes defendía la idea, ahora pasará a atacarla.
- El grupo dos, que antes atacaba la idea, ahora pasará a defenderla.
- El grupo tres, puede tomar cualquier posición ante la idea que se debate.
- Luego de un tiempo de preparación, que no debe ser de más de 5 minutos, el grupo se reúne en plenaria y debatirá el tema durante 15 minutos. Debe procurarse que el debate se lleve a cabo de la manera más natural posible.

6.7.3 Reflexión

Posteriormente invitamos al grupo a reflexionar, aproximadamente en 30 minutos, sobre los siguientes aspectos:

1. En el primer rol que asumió cada uno:
 - ¿Qué escuchó cada uno?
 - ¿Cómo se sintió atacando o defendiendo esa idea?
2. En el segundo rol que asumió cada uno:
 - ¿Qué escuchó cada uno?
 - ¿Cómo se sintió atacando o defendiendo esa idea?
 - ¿Cómo se sintió cambiando su posición ante una idea?
3. Finalmente y contrastando las distintas respuestas se genera la reflexión acerca de:
 - ¿Cómo se transformó la actuación de un rol a otro?
 - ¿En qué se transformó la actuación de un rol a otro?
 - ¿Por qué se transformó la actuación?
 - ¿Cómo se transformó la oralidad de un rol a otro?
 - ¿En qué se transformó la oralidad de un rol a otro?
 - ¿Por qué se transformó la oralidad?
 - ¿Cómo se transformó la escucha de un rol a otro?
 - ¿En qué se transformó la escucha de un rol a otro?
 - ¿Por qué se transformó la escucha?
 - ¿Qué relación encuentran entre lo que pasó en el ejercicio y los procesos de equipo en los que participan?

6.7.4 Evaluación

Uno(a) de los/las facilitadores(as) realiza, en plenaria, la evaluación teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintió?

- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?

6.8 Taller 8: ¿Desde dónde comunicamos?

6.8.1 Presentación del taller 8:

6.8.1.1 Orientación conceptual

Lo que cada uno(a) de nosotros(as) comunica tiene sus orígenes en lo conocido y vivenciado, pero igualmente cada uno(a) de nosotros(as) a partir de aquello que ha vivido ha desarrollado maneras de construir sus comunicaciones. Hay tres tipos de argumentaciones con las que frecuentemente nos encontramos: científicas, desde las prácticas y basadas en la fe o las creencias particulares. Algunos igualmente las denominan teóricas, experienciales y emocionales.

Nuestros uni-versos nos posibilitan, como ya lo conocemos, construir puentes de comunicación con los otros y las otras, reconociéndolos(as), aceptándolos(as) en su particularidad, revaluándolos si es el caso y proponiendo aquellos puentes que nos permitan convivir en armonía, pero no siempre es así pues generalmente los discursos de otras personas, cuya fundamentación no recorre el mismo camino que las nuestras, suelen parecernos “poco serias” e inclusive causan en nosotros cierta hilaridad cuando no rechazo.

6.8.1.2 Objetivo

Reconocer que hablamos y escuchamos desde distintos lugares: la ciencia, la experiencia o la fe.

Tiempo: 2 horas.

6.8.1.3 Recursos

Suficientes hojas de papel para que cada estudiante pueda escribir sus notas para el debate e instrumentos para escribir en ellas.

6.8.2 Puesta en escena

Vivencia (45 minutos)

- El/la maestro(a) solicita a los/las estudiantes o participantes del equipo que conformen tres grupos de trabajo. El primero de ellos está conformado por tres personas; el segundo lo conformarán 5 personas, el tercero estará compuesto por el resto de los estudiantes del grupo.
- El grupo uno defenderá una idea (el aborto) utilizando para ello argumentaciones de carácter científico.
- El grupo dos atacará esa misma idea utilizando para ello argumentos basados en la fe.
- Los miembros del grupo tres tomarán la posición que deseen con respecto a esa misma idea, pero siempre estarán basándose en su experiencia de vida como razón de su argumento.
- Luego de un tiempo de preparación, que no debe ser de más de 5 minutos, el grupo se reúne en plenaria y debatirá el tema durante 15 minutos. Debe procurarse que el debate se lleve a cabo de la manera más natural posible.
- En el momento en que el debate esté mas candente, el/la maestro(a) solicita a los/las estudiantes que conformen nuevamente los tres grupos de trabajo.
- El grupo uno, que antes defendía la idea desde la ciencia, ahora pasará a atacarla desde la fe.
- El grupo dos, que antes atacaba la idea desde la fe, ahora pasará a defenderla desde la ciencia.

- El grupo tres puede tomar cualquier posición ante la idea que se debate.
- Luego de un tiempo de preparación que no debe ser de más de 5 minutos el grupo se reúne en plenaria y debatirá el tema durante 15 minutos. Debe procurarse que el debate se lleve a cabo de la manera más natural posible.

6.8.3 Reflexión

Posteriormente invitamos al grupo a reflexionar, aproximadamente en 30 minutos, sobre los siguientes aspectos:

1. En el primer rol que asumió cada uno:
 - ¿Qué escuchó cada uno?
 - ¿Cómo se sintió atacando o defendiendo esa idea desde la posición que debió tomar?
2. En el segundo rol que asumió cada uno:
 - ¿Qué escuchó cada uno desde la posición que debió tomar?
 - ¿Cómo se sintió atacando o defendiendo esa idea desde la posición que debió tomar?
 - ¿Cómo se sintió cambiando su posición ante una idea?
3. Finalmente y contrastando las distintas respuestas se genera la reflexión acerca de:
 - ¿Cómo se transformó la actuación al pasar de un rol a otro?
 - ¿Por qué cree que se transformó su actuación?
 - ¿Cómo se transformó la oralidad de un rol a otro?
 - ¿En qué se transformó la oralidad de un rol a otro?
 - ¿Por qué cree que se transformó su oralidad?
 - ¿Cómo se transformó la escucha de un rol a otro?
 - ¿En qué se transformó la escucha de un rol a otro?
 - ¿Por qué cree que se transformó su escucha?
 - ¿Qué relación encuentran entre lo que pasó en el ejercicio y los procesos de equipo en los que participan?

6.8.4 Evaluación

Uno(a) de los/las facilitadores(as) realiza, en plenaria la evaluación teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintió?
- ¿De qué se dio cuenta?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cómo lo puede aplicar en su vida?

7. Anexos

7.1 Anexo 1: tarjetas temáticas

1. La persona mas importante para mi vida

2. El sueño mas bonito que he tenido

3. El logro mas importante de mi vida

4. La experiencia más placentera de mi vida

5. La experiencia mas desagradable de mi vida

6. El mejor regalo que me han dado en la vida

8. El mejor día de mi vida

7. El peor día de mi vida

7.2 Anexo 2: situaciones de juego ¿Quién quiere ser respetado?

Estas son muestras, pero lo más importante es que el/la maestro(a) proponga situaciones adecuadas a su contexto y al grupo con el que está trabajando. Se pueden ubicar por escenario: laboral, familiar, pareja, educativo.

Situación 1

Estás jugando un partido de tu deporte favorito. Observas que uno de los jugadores del otro equipo ha hecho una jugada que está prohibida, ¿qué haces?

Mejor no dices nada, pero luego te desquitas.

Hablas con un compañero(a) de tu equipo para saber qué hacer.

Llamas al juez del juego para contarle lo que hizo el otro jugador.

Hablas con el jugador que hizo lo prohibido y le dices que eso no es lo apropiado.

Situación 2

Tu hermano(a) ha salido de tu casa y no sabes dónde está. Tienes que hacer algunas labores del hogar y a él o ella le corresponden otros. No tienen las labores completas y cuando el o ella llega ya es muy tarde y no pueden cumplir con lo que se habían comprometido a hacer ese día. ¿Qué harías?

Cuando llega mi hermano(a) le digo que como él o ella no estaba yo tampoco hice mis labores.

Me encargo de hacer las labores de los dos para que tengamos todo completo.

Como tengo mucha rabia porque necesito su ayuda le digo que no está bien que se vaya sin cumplir sus compromisos.

Cuando llega le digo que como siempre, no hace nada y a mi me toca cargarme lo que era su responsabilidad.

7.3 Anexo 3: guía de aprendizaje personal

Nombre: _____ Edad _____ Género: M__ F__

Dimensión histórica

¿Cuál ha sido la experiencia más importante de trabajo en grupo que he tenido?

¿Con qué personas de mi familia he podido realizar acciones de grupo?

¿Cuál ha sido el momento más feliz de mi vida?

¿Quién es la persona que más me ha ayudado en mi vida?

¿Qué he aprendido hasta ahora para trabajar cooperando con otros?

Dimensión activa

¿Qué es lo que más me gusta hacer?

¿Cuáles son mis 5 fortalezas principales?

¿Cuáles son mis 5 debilidades principales?

¿Qué ventajas y desventajas le encuentro al trabajo en equipo?

¿Cuál es la principal actividad que realizo actualmente?

Dimensión fantástica

¿Cuál es el personaje fantástico que más me gusta?

¿Cuál sería el lugar del mundo que me gustaría conocer?

¿Con qué tipo de personas me gustaría hacer un viaje?

¿Si pudiera tener una característica sobrenatural cuál escogería?

¿Si pudiera resolver un problema de la humanidad cuál sería?

Perfil de la personalidad

En la siguiente tabla marque 0 si usted cree que no tiene esa característica y 4 si cree que la posee totalmente. Marque 1 si cree que la posee un poco, 2 si la posee parcialmente y 3 si la posee en un grado alto.

CARACTERÍSTICAS	0	1	2	3	4
Realista					
Democrático(a)					
Activo(a)					
Cooperativo(a)					
Paciente					
Tranquilo(a)					
Optimista					
Generoso(a)					
Sociable					
Tolerante					
Agresivo(a)					
Solitario(a)					
Ambicioso(a)					
Pesimista					
Impulsivo(a)					
Impaciente					
Competitivo(a)					
Pasivo(a)					
Autoritario(a)					
Fantasioso(a)					

Después de haber llenado esta tabla trace una línea uniendo los puntos que marcó. Luego pida a dos personas separadamente que le digan qué puntaje le darían a cada una de sus características y trace las dos líneas resultantes. Compare los resultados.

Observe sus características y analice que características le permiten un mejor trabajo cooperativo y cuáles lo podrían hacer más difícil.

7.4 Anexo 4: guía de observación de la cooperación Nombre de los estudiantes del equipo de trabajo:

¿Cuál fue el papel de cada miembro del equipo de trabajo?

Liderar _____	Proponer _____
Criticar _____	Probar _____
Actuar _____	Aislarse _____
Escuchar _____	Decidir _____

¿Cuáles fueron los acuerdos que logró el equipo de trabajo?

¿Cuáles fueron los conflictos que aparecieron en el equipo de trabajo?

¿Cómo se tomaron las decisiones en el equipo de trabajo?

7.6 Anexo 6.

Formato de la guía de evaluación para los talleres

Nombre del taller:
Nombre de la persona evaluadora:
Fecha: día mes año ciudad
Lugar:
Por favor utilice los espacios en blanco para escribir las respuestas a las diferentes preguntas planteadas. De antemano agradecemos sus aportes para el mejoramiento de la calidad de los talleres.
Orientación:
¿Es suficiente la orientación que se brinda como soporte teórico para el taller?
¿Es claro su contenido?
¿Alcanzar el objetivo ayudaría a mejorar la convivencia de los/las miembros del grupo al cual se aplica el taller?
¿Los recursos son de fácil adquisición: Sí? No?
Si su respuesta fue no, ¿Cuáles fueron difíciles de conseguir?
Puesta en escena. Vivencia:
¿Considera que la actividad propuesta apunta a conseguir el objetivo?
Las instrucciones para la orientación de la vivencia, ¿son claras?
Si usted considera que la orientación se puede mejorar, ¿qué sugiere para hacerlo?
¿Los/las estudiantes del taller entendieron fácilmente la orientación?
Reflexión:
¿Considera que las preguntas sugeridas en la reflexión facilitan conseguir el objetivo: ¿Sí? ¿No?, ¿por qué?

7.7 Tabla

Tabla 1. Resumen de los aportes realizados desde las ciencias al Pensamiento sistémico.

ENFOQUE EPISTEMOLOGICO	EMPIRICO – ANALITICO	HISTORICO – HERMENEUTICO	CRITICO - SOCIAL	CONSTRUCTIVISMO
INTERES:	Técnico instrumental (Económico).	Práxico (Social).	Emancipatorio (Político).	Práxico - Transformador (Socio – político).
PROPOSITO:	Describir los fenómenos, explicar los hechos desde la relación causal para predecir y controlar los procesos.	Comprender el sentido de las acciones para ubicar la práctica social e individual.	Transformar, liberar mediante el develamiento de cadenas y su ruptura.	Comprender cómo es la construcción de la realidad, dar cuenta de los criterios de validación de las múltiples realidades que construyen los sujetos.
ESFERA:	Trabajo y producción.	Cultura, vida cotidiana.	Vida cotidiana, relaciones de poder, acción social colectiva.	Construcciones lingüísticas, cultura, vida cotidiana, vivencias.
OBJETO DE CONOCIMIENTO:	Hechos sociales, estructura social, grupos sociales.	Simbologías, imaginarios, significación que los actores dan a sus prácticas.	Estructura de clases, ideologías, potencialidades comunitarias.	La experiencia y su reformulación, las conversaciones, el lenguaje.
TIPO DE CONOCIMIENTO PRODUCIDO:	Nomotético, neutral, descubrimiento de leyes.	Valorativo, flexible, interpretativo e intersubjetivo.	Valorativo, popular, construido colectivamente.	Valorativo, construido por el sujeto a partir de sus coherencias experienciales.
ONTOLOGIA: Concepción de la realidad.	Objetiva, independiente del sujeto, estructuras sociales determinantes.	Objetiva. La cultura y los intereses son mediadores para su interpretación.	Objetiva, independiente del sujeto.	La realidad es constituida por el observador (multiverso).
CRITERIOS DE VALIDEZ:	La práctica, se verifica la experimentación.	Acuerdo intersubjetivo.	La práctica.	Aceptación por los otros a partir de sus propias coherencias experienciales.
PAPEL DE LA TEORIA:	Marco teórico.	Referente conceptual.	Universo temático y guía para la acción.	Potenciadora de distinciones (mayores posibilidades explicativas de la experiencia).
LUGAR DEL SUJETO:	Externo, neutral. Se descentra de lo que va a investigar, no se involucra valorativamente.	Valorativo, inmerso dentro de la realidad.	El sujeto toma parte de manera protagónica, comprometido políticamente.	Es el centro. Desde él se construye la realidad y el conocimiento.
METODOS:	Hipotético – deductivo, cuantitativo, análisis estadístico.	Métodos cualitativos: etnografía, reconstrucción histórica, relatos de vida, hermenéutica.	Cualitativos, participativos, dialéctica.	Sistémico. Integra elementos cuantitativos y cualitativos en su relación dialéctica y circular.
AUTORES REPRESENTATIVOS:	Bacon, Galilei, Comte, Durkheim, Parsons, Popper, Nagel, Skinner, Elster.	Dilthey, Weber, Schultz, Geertz, Bruner, Ricoeur, Freud, Gadamer.	Marx, Gramsci, Adorno, Habermas, Foucault, Heller, Fals Borda.	Maturana, Bateson, Morin, Von Foerster, Echeverría, Varela, Pearce, Austin.
TELEOLOGIA:	Fortalecimiento del Statu Quo.	Construcción de modelos interpretativos y comprensivos.	Transformación social hacia la libertad y la justicia social.	Cambio cultural para la construcción de la convivencia social armónica (democracia radical).

8. Bibliografía

- Acosta, B. y Vives, M. (2002). El decir y el hacer en la construcción de la escuela que queremos. Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación. Bogotá.
- Aguerrondo, I. (1991). Innovaciones y calidad de la educación. Revista Latinoamericana de innovaciones educativas, Año III, No. 4; Buenos Aires.
- Bertalamffy, L. V. (1968). Teoría general de los sistemas. Fondo de Cultura Económica, México.
- Betancourt, Stella. (2003). MICEA: uso de medios complementarios en la educación virtual. Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá. Mimeografiado.
- Blake, W. Carta a Thomas Butts, 22 de noviembre de 1802. Istriker, A. (Ed.). William Blak. (1977). Poesía Completa, Editorial 29, 1995. 1ª Edición, Penguin, Nueva York
- Blanco, J. (Ed.). (1998). Diccionario ideológico de la lengua española. (1ª. Ed.) España: Vox.
- Bookbinder, A., Heseggesey, L. (Productores ejecutivos). (2002). El poder del cerebro. The human body. BBC Worldwide Ltd. Ediciones Folio. España.
- Buckley, Walter. A Sociología e a Moderna Teoría dos Sistemas Ed. Cultrix; Sá Paulo, Brasil, 1971
- Campo V., Rafael y Restrepo, Maryluz. (2000). Formación Integral Modalidad de educación posibilitadota de lo humano. Formadores en educación 1. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Capra, F. (1975). The tao of physics: an exploration of the parallels between modern physics and eastern mysticism. Shambhala.
- Capra, F. (2ª Ed.). (1999). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama. Colección Argumentos, Barcelona.
- Carretero, M. (2001). Constructivismo y Educación. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Carretero. (2002). ¿Qué es el constructivismo? Tres miradas constructivistas diferentes con puntos comunes. En <http://orbita.starmedia.com/~constructivismo/entrada.htm>
- Castro, S. L., Cortes T, Soraya E, Pena M, Rafael E, Rincón F, Héctor E y Trujillo A, Oscar A. (2000). Contando con los otros: redes de conversaciones de respecto y solidaridad o de imposición e indiferencia en el ámbito laboral de Servix Ltda. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Charon, J., Espírito, O. (1980). Esse desconhecido. Melhoramentos. São Paulo, Brasil.
- Chávez, C. (1991). A propósito de la innovación en la investigación educativa. Ponencia presentada en el Encuentro de Innovaciones Educativas, Cali.
- Couffignal, L. (1963). La Cibernétique. Presses Universitaires de France; “¿Que sais-je”? Paris.
- Damasio, A. (1996). El error de Descartes. Editorial Grijalbo, Barcelona.
- Davison, R. (2001). Crubin, D. (Productor ejecutivo). Emociones en el cerebro adulto: El cerebro emocional. La vida secreta del cerebro. Coproducción David Crubin Productions, inc and Thirtoon/ WNET, New York en asociación con Dostr.
- De Gregori, W. (1992). Cibernética social I: Un método interdisciplinario de las ciencias sociales y humanas. ISCA Editores. Bogotá.
- De Gregori, W. (2001). Capital Intelectual. Administración. Mc Graw Hill. Bogotá.
- De Gregori, W. (2003). Construcción familiar-escolar de los tres cerebros. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá.

- De Gregori, Waldemar. Sin fecha. Cibernética Social I: Un método interdisciplinario de las ciencias sociales y humanas, isca Editores, Bogotá.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan. (1999). Métodos y técnicas cualitativas en las ciencias sociales. Editorial Síntesis S. A., Madrid.
- Dirección Nacional de Estupefacientes de Colombia, (1992). Fiesta a la vida.
- Echeverría, R. (1993). El Búho de Minerva. Dolmen. Santiago.
- Echeverría, R. (3ª Ed.). (1996). Ontología del lenguaje. Dolmen Ediciones. Santiago, Chile.
- Forréster, Jay. (1961). Industrial Dynamics. The MIT Press, Cambridge.
- Forréster, Jay. (1970) World Dynamics. The MIT Press, Cambridge.
- Gadamer, G. H. (1977). Verdad y método. Editorial Sígueme. Salamanca.
- Garvía, R. (1998). Conceptos fundamentales de sociología. Alianza Editorial.
- Glaserfeld, J, en Watzlawick, P. (1989). La realidad inventada. Gedisa. Buenos Aires.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Javier Vargas Editores S.A.
- Guba y Lincon. (1989). El paradigma constructivista.
- H. Arendt." The crisis in education" en, between past and future (1961). N. Y., Penguin Books, 1987, p. 177. Traducción de Campo y Restrepo.
- Habermas, J. (1989). La soberanía popular como procedimiento. Letra Internacional, 15/16. Madrid.
- Hall, E. T. (1989). El lenguaje silencioso. Alianza Editorial. Madrid.
- Heisenberg, W. (1930). Los principios físicos de la teoría cuántica (Die physikalischen Prinzipien der Quantentheorie).
- Janstch, R. (1975). Design for evolution: Self-Organization and Planning in the Life of Human Systems; Brasiller, N. Y., USA
- Jennings, T. M. (2001). Crubin, D. (Productor ejecutivo). Emociones en el cerebro adulto: El cerebro emocional. La vida secreta del cerebro. Coproducción David Crubin Productions, inc and Thirteen/ WNET, New York en asociación con Dostr.
- Johansen, O. (1998). Introducción a la teoría general de sistemas. Limusa. México.
- Kant, E. (6ª Ed.). (1995). Crítica del juicio. Espasa Calpe.
- Laszlo, Erving. (1972). A strategy for the future: The systems Approach to the world order; Brasiller, N. Y., USA.
- Laszlo, Erving. (1972). The System View of the world; Brasiller, N. Y., USA.
- Latil, Pierre de. O (1972). Pensamento artificial. IBRASA, São Paulo, Brasil.
- Leach, E. (1978). Cultura y comunicación: la lógica de la conexión de los símbolos. Siglo XXI, Madrid.
- Lederman, L. (1981). Viagem ao coração do átomo. Fermilab, Batavia, III.
- Lefevre, H. (1972). La vida cotidiana en el mundo moderno; La revolución urbana; El derecho a la ciudad. Alianza. Madrid.
- Lilienfeld, R. (1978). The rise of systems theory. Hjon Wiley, Nueva York.
- Luhmann, N. (1983). Fin y racionalidad en los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales. Editorial Nacional, Madrid.
- Maturana, H y Varela, F. (1990). El árbol del conocimiento. Debate. Madrid.

- Maturana, H. (1995). Desde la biología a psicología. Editorial Universitaria. Santiago.
- Maturana, H. (1997). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen. Bogotá.
- Maturana, H. (Sin fecha). ¿Qué queremos de la educación? En: www.sabernet.cl/quequeremos.pdf+emociones+maturana
- Maturana, H. NISIS de Rezepka, S. (1998). Formación humana y capacitación. Dolmen Ediciones. Bogotá.
- Maturana, H. y Varela –Zoller. (1994). Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano Instituto de terapia cognitiva. Gerda. Santiago.
- Millán, T. A. (Sin fecha). Teoría de sistemas y sociedad. En www.geocities.com/tomaustin_cl
- Morin, E. (1996). El pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona.
- Muller, A. R. (1958). Teoría da organização humana (e complementos). Editorial Sociología e Política. S. Paulo.
- O'Connor, J. y, Mc Dermott, I. (1998). Introducción al pensamiento sistémico. Editorial Urano. Barcelona.
- Opazo, R. (Ed.). (1992). Ruiz, A. La terapia cognitiva procesal sistémica de Vittorio Guidano. Aspectos teóricos y clínicos. En: Integración en psicoterapia. Santiago de Chile.
- Pattee, Howard H. Hierarchy Theory: The Challenge of Complex Systems. Brasiller, N. Y., USA, 1973
- Pérez, T. (1998). Cuadro comparativo de enfoques epistemológicos en investigación social. Universidad Javeriana. Mimeo. Bogotá.
- Pérez, T. (2000). Ética para la convivencia: Del deber ser a la gratificación del hacer. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Pérez, T. (2001). Convivencia solidaria y democrática. Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción. Instituto María Cano. Bogotá.
- Pérez, T. (Sin fecha). La ontología del lenguaje en la construcción de convivencia democrática. Mimeo.
- Pérez, T. Rojas, C. y otros. (2002). Para construir convivencia democrática. Nuevos paradigmas y tres estudios de clase. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Pichón-Rivière, E. (1966/67). La psicología cotidiana Buenos Aires.
- Pichón-Rivière, E. (1971). El proceso grupal. Buenos Aires.
- Popper, K. (1973). La lógica de la investigación científica. Editorial Tecno. Madrid, España.
- Prigogine, I. (1996). El tiempo y el devenir. Gedisa.
- Real Academia de la Lengua (2001). Vigésima segunda edición del Diccionario de la lengua Española, Editorial Espasa Calpe, S. A. Madrid.
- Riera, E. del C. (2001). La complejidad: Consideraciones epistemológicas y filosóficas. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Argentina.
- Ruiz, A. (Sin fecha). Las contribuciones de Humberto Maturana a las ciencias de la complejidad y la psicología. En www.inteco.cl/articulos
- Sachs, A. (1995). Humboldt's Legacy and the Restoration on Science. World Watch. Marzo-abril.
- Sarrás J., O. (2000). Un problema de deseo. Entrevista con el científico chileno Humberto Maturana en www.Tierramerica.net/2000/suplemento/preguntas.html
- Searle, J. R. "A Taxonomy of Illocutionary Acts." Expression and Meaning. Cambridge, Eng.; New York: Cambridge University Press, 1979.

Sutherland, Jhon. (1973). A General Systems Philosophy for the Social Behavioral Sciences. Brasiller, N. Y., USA.

Thiers, G. y Lemperur, A. (1975). Diccionario general de ciencias humanas. Cátedra. Madrid.

Tobón C., M. (1997). Orientaciones generales. Mapas, brújulas y astrolabios. Colección artesanías de la vida. Programa de desarrollo de familias con jefatura femenina. Fundación Restrepo Barco. Bogotá.

Tobón, M. (1997). Historias de Vida. Zona 1, Un Hombre tendido a lo largo de una Mujer En: Artesanías de la vida. Programa de desarrollo de familias con jefatura femenina. Fundación Antonio Restrepo Barco. Bogotá, Colombia.

UNICEF, ICBF, FAMI. (2ª Ed.). (1994). Manual aprender a enseñar. Sistema de formación permanente. Bogotá, Colombia.

Urquieta, M de la L. (2002). Amor y democracia. Conversando con Humberto Maturana en: www.paginadigital.com.ar/articulos

Varela, F., Maturana, H. y, R. Uribe. (1974). Autopiesis: The organization of living systems its characterization and a model, .biosystems, Vol. 5, 4.

Velandia M., Crisanto. (1992). Metodología interdisciplinaria para la formación docente. Asociación Interdisciplinaria Colombiana. Documento. Bogotá.

Velandia M., Crisanto. (1999). MICEA: Metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje. Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá.

Velandia M., Crisanto. (2005). Un modelo pedagógico soportado en cibernética social. Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá. 2005. En prensa.

Velandia M., Crisanto. Sin fecha. "Antropogogía: tricerebrar, formación integral y práctica docente". En: 1º Congreso de la Educación y Orientación Familiar. Bogotá.

Velandia Mora, Manuel. (1996). Tolerancia y minorías sexuales en Revista Pastoral Xaveriana. Encuentro sobre paz y tolerancia. Volumen 3, Números 1 y 2. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Velandia Mora, Manuel (1998). Y si el cuerpo grita... Dejémonos de maricadas. Editorial Equiláteros. Bogotá.

Velandia Mora, Manuel (1999). Módulo de comunicación interpersonal. Postgrado en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá.

Velandia Mora, Manuel. (2005). Identidades sexuales móviles: el derecho a estar siendo o la posibilidad emocional, teórica y experiencial de comprender las masculinidades en las minorías sexuales. En: Seminario hacia una agenda sobre sexualidad y derechos humanos en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias humanas, Centro de Estudios sociales, Bogotá/ Centro Latinoamericano de estudios sexuales, Brasil. Páginas 231 a 250. Bogotá. <http://www.clam.org.br/pdf/semsexcolombia.pdf>

Velandia Mora, Manuel; Luna A., Gabriela. (2003). Estrategias para la Formación en la Convivencia Democrática. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría de Educación con énfasis en proyectos de convivencia solidaria y democrática. Bogotá, 2002.

Wiener, Norbert. Cibernética e sociedade: O uso sumano de seres sumanos. Cultrix, São Paulo, Brasil. 1968.

<http://www.top.org.ar/documentos/primavera%20heloisa%20-%20participacion%20ciudadana.pdf>

¹ Velandia, Manuel; Luna, Gabriela. Estrategias para la formación en la convivencia democrática. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría de educación con énfasis en proyectos de convivencia solidaria y democrática, Bogotá, 2002.

² Velandia M., Crisanto. Un modelo pedagógico soportado en cibernética social. Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, 2005.

³ Citado por Capra, Fritjof en La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama. Colección Argumentos, 2ª Edición, Barcelona, 1999.

⁴ En los siglos XVII y XVIII continúan las dos corrientes filosóficas que básicamente aparecen en el desarrollo de la humanidad: el empirismo (los sentidos y la experiencia directa inmediata y personal de la realidad) y el racionalismo (la explicación de la realidad a través de la razón). Es además una época guiada por una visión humanística, en la cual la facultad de la razón es la esencial para el ser humano pero sobre la base de los sentidos en el empirismo. Con los empíricos del Barroco aparecen los métodos exploratorios y de medición y la historia clínica. Hay dos escuelas de pensamiento opuestas la iatromecánica y la iatroquímica. Los “Principia Philosophie” de Descartes son una de las bases de la iatromecánica, mientras los escritos de Van Helmont lo son de la iatroquímica. La iatromecánica, a veces también llamada iatrofísica, equipara al organismo con una máquina y tiene como principio: todo se puede medir y pesar. Da lugar a una fisiología mecanicista, en la que la vida está regida por causas mecánicas. En la patología cobra especial importancia la fibra y su tensión o relajación. La iatroquímica entiende el organismo con relación a sus procesos químicos. Para Van Helmont cada enfermedad tiene su agente específico propio. Hasta entonces y tradicionalmente había una enfermedad debido al desequilibrio de los humores y afectaba a todo el individuo (catarro). La enfermedad es una “semilla” que se introduce desde el exterior y actúa en el cuerpo como una “espinas clavada en la carne” y afecta localmente. Hay una lucha ente el huésped y dicha semilla y la enfermedad es el fallo del órgano para dominar dicha semilla. La terapia requiere en primer lugar de “diagnosis”. Él reconoció el la enfermedad el componente psicosomático en relación con las emociones reprimidas.

⁵ Citado por Capra, Fritjof. En: La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama. Colección Argumentos, 2ª Edición, Barcelona, 1999.

⁶ La ecología fue definida en 1886 por Haeckel, quien la comprendió como la ciencia de las relaciones entre el organismo y el mundo exterior que lo rodea.

⁷ Frederic Clemens veía las comunidades de plantas como superorganismos. El botánico A. G. Tansley refutó el término y para describir a las comunidades de animales y plantas acuñó el término ecosistema. Hoy, el ecosistema se define como una comunidad de organismos y su entorno físico interactuando como una unidad ecológica (Capra, 1999).

⁸ Puede encontrarse mayor información al respecto en: Laszlo, Erving. *The System View of the world*; Brasiller, N. Y., USA, 1972. Laszlo, Erving. *A strategy for the future: The systems Approach to the world order*; Brasiller, N. Y., USA, 1972. Latil, Pierre de. *O pensamento artificial*. IBRASA, São Paulo, Brasil, 1972. Couffignal, L. *La Cibernétique*. Presses Universitaires de France; “¿Que sais-je?” Paris, 1963. Janstch, R. *Desing for evolution: Self-Organization and Planning in the Life of Human Systems*; Brasiller, N. Y., USA, 1975. Pattee, Howard H. *Hierarchy Thery: The Chalengue of Complex Systems*. Brasiller, N.

Y., USA, 1973. Buckley, Walter. *A Sociología e a Moderna Teoría dos Sistemas* Ed. Cultrix; Sá Paulo, Brasil, 1971; Sutherland, Jhon. *A General Systems Philosophy for the Social Behavioral Sciences*. Brasiller, N. Y., USA, 1973. Forrester, Jay. *Industrial Dynamics*. The MIT Press, Cambridge, 1961. Forrester, Jay. *World Dynamics*. The MIT Press, Cambridge, 1970.

⁹ Capra y Charon son físicos e incursionan en la metafísica probando la existencia del espíritu en la estructura submicroscópica de quarks y leptons, a donde se puede llegar por aceleradores o por estado místico.

¹⁰ Citado en la Word Wide Web "Constructivismo, 2002"

¹¹ Velandia Mora, Manuel Antonio. Identidades sexuales móviles: el derecho a estar siendo o la posibilidad emocional, teórica y experiencial de comprender las masculinidades en las minorías sexuales. En: Seminario hacia una agenda sobre sexualidad y derechos humanos en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias humanas, Centro de Estudios sociales, Bogotá/ Centro Latinoamericano de estudios sexuales, Brasil. Páginas 231 a 250. Bogotá. 2005. <http://www.clam.org.br/pdf/semsexcolombia.pdf>

¹² Velandia Mora, Crisanto. *Modelo Pedagógico con fundamento en Cibernética Social*. Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá, 2005.

¹³ Betancourt, Stella. (2003). *MICEA: uso de medios complementarios en la educación virtual*. UCC, Bogotá. Mimeografiado.

¹⁴ Conde, Fernando. (1999). *Proceso e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización /reificación social en la praxis de la investigación social*. En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan. *Métodos y técnicas cualitativas en las ciencias sociales*. Editorial Síntesis S. A., Madrid.

¹⁵ De Gregori, Waldemar, *Cibernética Social I: Un método interdisciplinario de las ciencias sociales y humanas*, Isca Editores, Bogotá.

¹⁶ Campo V., Rafael y Restrepo, Maryluz. *Formación Integral Modalidad de educación posibilitadota de lo humano. Formadores en educación 1*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 2000.

¹⁷ H. Arendt. "The crisis in education" en, *between past and future* (1961). N. Y., Penguin Books, 1987, p. 177. Traducción de Campo y Restrepo.

¹⁸ La armonía se refiere a la combinación simultanea pero diferente de varios sonidos o colores, que aun cuando separados, se interrelacionan, interafectan y son interdependientes en el conjunto de la obra, en este caso del ser humano.

¹⁹ Crisanto Velandia Mora. *Metodología interdisciplinaria para la formación docente*. Asociación Interdisciplinaria Colombiana. Documento. Bogotá, 1992.

²⁰ Velandia Mora, Crisanto. "Antropogogía: tricerebrar, formación integral y práctica docente". En: 1º Congreso de la Educación y Orientación Familiar. Bogotá.

Septiembre 19-21 de 2002.

²¹ Del latín jecto que quiere decir “lanzar” y pro que significa “hacia delante”. De ahí “sujeto” como lo que está en lo lanzado y “objeto” como lo que apunta a lo lanzado.

²² Campo V., Rafael y Restrepo, Maryluz. Formación Integral Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Formadores en educación 1. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 2000.

²³ Se considera par a cualquier persona, sin distingo de edad, nivel de formación escolarizada, actividad profesional, estado frente a la situación de desplazamiento, entre otras, con quien se trabaja conjuntamente en la co-construcción del conocimiento.

²⁴ Velandia, Manuel; Luna, Gabriela. Estrategias para la Formación en la Convivencia Democrática. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría de Educación con énfasis en proyectos de convivencia solidaria y democrática. Bogotá, 2002.

²⁵ Solidario: (Del latín solidus). Adj. Adherido o asociado a la causa, empresa u opinión de otro. En: Real Academia de la Lengua, 2001, vigésima segunda edición del Diccionario de la lengua Española, Editorial Espasa Calpe, S. A. Madrid.

²⁶ Esta matriz es tomada de la Cartilla Fiesta a la vida, publicada por la Dirección Nacional de Estupefacientes de Colombia, 1992.

El documento que aquí presentamos es un apoyo para quienes se ven enfrentados día a día a la construcción del conocimiento, refuerza la importancia de trabajar en equipos de aprendizaje en instituciones educativas tanto superior, media y elemental como en la educación no formal e informal.

Es un escrito sencillo, con gran profundidad científica y suficiencia investigativa, en el cual el autor nos cuenta cómo desde los principios sistémicos de interrelación, interafectación, interdependencia y emergencia, los postulados de los paradigmas que entienden el lenguaje como generador de mundos y las emociones como motores de la acción humana, es posible transformar las relaciones, la cultura y la sociedad. Para aproximar al lector a la aplicación de la propuesta de trabajo en equipo, el texto construye explicaciones cuya didáctica facilita la comprensión histórica y conceptual de los citados paradigmas.

Elucida sobre qué es aprender, cómo se aprende y cómo se lleva a la práctica el aprender, introduciendo al lector en construcciones teóricas fundamentales para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El texto culmina reflexionando sobre cómo trabajar a partir de talleres. En tal sentido propone una metodología que hace fácil su aplicación, la cual ilustra con un buen número de ejemplos basados en el concepto de aula dinámica.



editorial
UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA