



WorldShare Books

# DIÁLOGOS PARA LA TRANSFORMACIÓN

EXPERIENCIAS EN TERAPIA Y OTRAS INTERVENCIONES  
PSICOSOCIALES EN IBEROAMÉRICA

VOLUMEN 1

EDITORA

DORA FRIED SCHNITMAN

**Red de Trabajo  
para Diálogos  
Productivos**

A Taos Institute Publication



**CLACSO**

***Diálogos para la transformación: experiencias en  
terapia y otras intervenciones psicosociales  
en Iberoamérica – Volumen 1***

*Dialogues for Transformation: Experiences in Therapy and Other  
Psycho-social Interventions in Latin America – Volume 1*

*Dora Fried Schnitman, editora*

Copyright ©2015 Taos Institute Publications/WorldShare  
Books

© 2015, Elsa Loipa Araujo Pradere, Marcela Arratia Marzolo, Zoeli Ayala García,  
Claudio Campos Garrido, Rocío Chaveste Gutiérrez, Roberto Corral Ruso,  
Rosario Fraga Gómez, Dora Fried Schnitman, Marilene Grandesso,  
María Luisa Molina López, Edgardo Morales Arandes, Mario Rodríguez-Mena García,  
María Hilda Sánchez Jiménez, Solymar Solís Báez, Paloma Torres Dávila

All rights reserved.

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

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

E-Book Format Only

ISBN: 978-1-938552-45-8

## Taos Institute Publications



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

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

### Taos Institute Board of Directors

Harlene Anderson	Mary Gergen
Ginny Belden-Charles	Sheila McNamee
Ronald Chenail	Sally St. George
David Cooperrider, Honorary	Jane Watkins, Honorary
Robert Cottor	Diana Whitney, Emerita
Kenneth Gergen	Dan Wulff

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

**Books for Professional Series Editor** - Kenneth Gergen

**Taos Institute Tempo Series Editor** - Mary Gergen

**Focus Book Series Editors** - Harlene Anderson

**Executive Director** - Dawn Dole

For information about the Taos Institute and social constructionism visit:  
[www.taosinstitute.net](http://www.taosinstitute.net)

## Taos Institute Publications

### WorldShare Books – Free PDF Download

*Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1* (PDF versión 2015), Dora Fried Schnitman (Ed.)

*Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 2* (PDF versión 2015), Dora Fried Schnitman (Ed.)

*Etnia Terapéutica: Integrando Entornos* (PDF version 2015) by Jeannette Samper A. and José Antonio Garcíandía I.

*Buddha As Therapist: Meditations* (PDF version 2015), by G.T. Maurits Kwee

*Post-modern Education & Development* (Chinese edition, PDF version 2014) Introduction by Shi-Juan Wu (後現代教育與發展 介紹 吳熙琄)

*Exceeding Expectations: An Anthology of Appreciative Inquiry Stories in Education from Around the World* (PDF version 2014), Story Curators: Dawn Dole, Matthew Moehle, and Lindsey Godwin

*The Discursive Turn in Social Psychology* (PDF version 2014), by Nikos Bozatzis & Thalia Dragonas (Eds.)

*Happily Different: Sustainable Educational Change – A Relational Approach* (PDF version 2014), by Loek Schoenmakers

*New Paradigms, Culture and Subjectivity* (PDF version original publication date 2002) Dora Fried Schnitman and Jorge Schnitman (Eds.)

*Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade* (PDF version original publication date 1996), Dora Fried Schnitman (Ed.)

*Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (PDF version original publication date 1994), Dora Fried Schnitman (Ed.)

*Strategising through Organising: The Significance of Relational Sensemaking*, (PDF version 2013), by Mette Vinther Larsen

*Therapists in Continuous Education: A Collaborative Approach*, (PDF version 2013), by Ottar Ness

*Contextualizing Care: Relational Engagement with/in Human Service Practices*, (PDF version 2013), by Janet Newbury

*Novos Paradigmas Em Mediação*, (PDF versión, original publicación date 1999). Dora Fried Schnitman y Stephen Littlejohn (editors)

*Filo y Sofía En Diálogo: La poesía social de la conversación terapéutica*, (PDF versión 2013, original publicación date 2000), Klaus G. Deissler y Sheila McNamee (editors). Traducción al español: Mario O. Castillo Rangel

*Socially Constructing God: Evangelical Discourse on Gender and the Divine* (PDF version 2013), by Landon P. Schnabel

*Ohana and the Creation of a Therapeutic Community* (PDF version 2013), by Celia Studart Quintas

*From Nonsense Syllables to Holding Hands: Sixty Years as a Psychologist* (PDF version 2013), by Jan Smedslund

*Management and Organization: Relational Alternatives to Individualism* (PDF version 2013), reprinted with permission. Edited by Dian Marie Hosking, H. Peter Dachler, Kenneth J. Gergen

*Appreciative Inquiry to Promote Local Innovations among Farmers Adapting to Climate Change* (PDF version 2013) by Shayamal Saha

*La terapia Multi-Being. Una prospettiva relazionale in psicoterapia*, (PDF versión 2013) by Diego Romaioli

*Psychotherapy by Karma Transformation: Relational Buddhism and Rational Practice* (PDF version 2013) by G.T. Maurits Kwee

*La terapia como diálogo hermenéutico y constructorista: Márgenes de libertad y deco-construcción en los juegos relacionales, de lenguaje y de significado* (PDF versión 2012) by Gilberto Limón Arce

*Wittgenstein in Practice: His Philosophy of Beginnings, and Beginnings, and Beginnings* (PDF version 2012) by John Shotter

*Social Construction of the Person* (PDF version 2012). Editors: Kenneth J. Gergen and Keith M. Davis, Original copyright date: 1985, Springer-Verlag, New York, Inc.

*Images of Man* (PDF version 2012) by John Shotter. Original copyright date: 1975, Methuen, London.

*Ethical Ways of Being* (PDF version 2012) by Dirk Kotze, Johan Myburg, Johann Roux, and Associates. Original copyright date: 2002, Ethics Alive, Institute for Telling Development, Pretoria, South Africa.

*Piemp* (PDF version 2012) by Theresa Hulme. Published in Afrikaans.

## **Taos Institute Publications Books in Print**

### **Taos Tempo Series: Collaborative Practices for Changing Times**

*70Candles! Women Thriving in their 8<sup>th</sup> Decade, (2015)* by Jane Giddan and Ellen Cole (also available as an e-book)

*U & Me: Communicating in Moments that Matter, (Revised edition 2014)* by John Steward (also available as an e-book)

*Relational Leading: Practices for Dialogically Based Collaborations, (2013)* by Lone Hersted and Ken Gergen (also available as an e-book)

*Retiring but Not Shy: Feminist Psychologists Create their Post-Careers, (2012)* by Ellen Cole and Mary Gergen. (also available as an e-book)

*Relational Leadership: Resources for Developing Reflexive Organizational Practices, (2012)* by Carsten Hornstrup, Jesper Loehr-Petersen, Joergen Gjengedal Madsen, Thomas Johansen, Allan Vinther Jensen (also available as an e-book)

*Practicing Relational Ethics in Organizations, (2012)* by Gitte Haslebo and Maja Loua Haslebo

*Healing Conversations Now: Enhance Relationships with Elders and Dying Loved Ones, (2011)* by Joan Chadbourne and Tony Silbert

*Riding the Current: How to Deal with the Daily Deluge of Data*, (2010) by Madelyn Blair

*Ordinary Life Therapy: Experiences from a Collaborative Systemic Practice*, (2009) by Carina Håkansson

*Mapping Dialogue: Essential Tools for Social Change*, (2008) by Marianne "Mille" Bojer, Heiko Roehl, Mariane Knuth-Hollesen, and Colleen Magner

*Positive Family Dynamics: Appreciative Inquiry Questions to Bring Out the Best in Families*, (2008) by Dawn Cooperrider Dole, Jen Hetzel Silbert, Ada Jo Mann, and Diana Whitney

### **Focus Book Series**

*When Stories Clash: Addressing Conflict with Narrative Mediation*, (2013) by Gerald Monk and John Winslade (also available as an e-book)

*Bereavement Support Groups: Breathing Life Into Stories of the Dead* (2012) by Lorraine Hedtke (also available as an e-book)

*The Appreciative Organization*, Revised Edition (2008) by Harlene Anderson, David Cooperrider, Ken Gergen, Mary Gergen, Sheila McNamee, Jane Watkins, and Diana Whitney

*Appreciative Inquiry: A Positive Approach to Building Cooperative Capacity*, (2005) by Frank Barrett and Ronald Fry (also available as an e-book)

*Dynamic Relationships: Unleashing the Power of Appreciative Inquiry in Daily Living*, (2005) by Jacqueline Stavros and Cheri B. Torres

*Appreciative Sharing of Knowledge: Leveraging Knowledge Management for Strategic Change*, (2004) by Tojo Thatchenkery

*Social Construction: Entering the Dialogue*, (2004) by Kenneth J. Gergen, and Mary Gergen (also available as an e-book)

*Appreciative Leaders: In the Eye of the Beholder*, (2001) edited by Marge Schiller, Bea Mah Holland, and Deanna Riley

*Experience AI: A Practitioner's Guide to Integrating Appreciative Inquiry and Experiential Learning*, (2001) by Miriam Ricketts and Jim Willis

### **Books for Professionals Series**

*Social Constructionist Perspectives on Group Work*, (2015) by Emerson F. Rasera, editor.

*New Horizons in Buddhist Psychology: Relational Buddhism for Collaborative Practitioners*, (2010) edited by Maurits G.T. Kwee

*Positive Approaches to Peacebuilding: A Resource for Innovators*, (2010) edited by Cynthia Sampson, Mohammed Abu-Nimer, Claudia Liebler, and Diana Whitney

*Social Construction on the Edge: 'Witness'-Thinking & Embodiment*, (2010) by John Shotter

*Joined Imagination: Writing and Language in Therapy*, (2009) by Peggy Penn

*Celebrating the Other: A Dialogic Account of Human Nature*, (reprint 2008) by Edward Sampson

*Conversational Realities Revisited: Life, Language, Body and World*, (2008) by John Shotter

*Horizons in Buddhist Psychology: Practice, Research and Theory*, (2006) edited by Maurits Kwee, Kenneth J. Gergen, and Fusako Koshikawa

*Therapeutic Realities: Collaboration, Oppression and Relational Flow*, (2005) by Kenneth J. Gergen

*SocioDynamic Counselling: A Practical Guide to Meaning Making*, (2004) by R. Vance Peavy

*Experiential Exercises in Social Construction – A Fieldbook for Creating Change*, (2004) by Robert Cottor, Alan Asher, Judith Levin, and Cindy Weiser

*Dialogues About a New Psychology*, (2004) by Jan Smedslund

For book information and ordering, visit Taos Institute Publications at:

[www.taosinstitute.com/publications](http://www.taosinstitute.com/publications)

For further information, call: 1-888-999-TAOS, 1-440-338-6733

Email: [info@taosinstitute.net](mailto:info@taosinstitute.net)

Dora Fried Schnitman, editora

**Diálogos para la transformación  
Experiencias en terapia  
y otras intervenciones psicosociales  
en Iberoamérica**

Volumen 1

WorldShare Books - Taos Institute Publications



**Producción colectiva del**

**Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas**

**2012-2013**

Elsa Loipa Araujo Pradere  
Marcela Arratia Marzolo  
Zoeli Ayala García  
Claudio Campos Garrido  
Rocío Chaveste Gutiérrez  
Roberto Corral Ruso  
Rosario Fraga Gómez  
Dora Fried Schnitman  
Marilene Grandesso  
María Luisa Molina López  
Edgardo Morales Arandes  
Mario Rodríguez-Mena García  
María Hilda Sánchez Jiménez  
Solymer Solís Báez  
Paloma Torres Dávila

y colegas en diálogo

**Red de Trabajo  
para Diálogos  
Productivos**

# Índice de contenidos

<b>A modo de introducción</b>	12
Dora Fried Schnitman	
<b>Marco teórico: innovaciones en el diseño de procesos de aprendizaje</b>	16
<i>Procesos generativos en el aprendizaje: complejidad, emergencia y auto-organización</i>	17
Dora Fried Schnitman	
<i>Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje</i>	37
Mario Rodríguez-Mena García y Roberto Corral Ruso	
<i>Acerca de las prácticas dialógicas</i>	50
Rosario Fraga Gómez	
<b>Prácticas dialógicas en psicoterapia e intervenciones psicosociales</b>	52
<i>Proceso generativo y prácticas dialógicas</i>	53
Dora Fried Schnitman	
<i>Reflexiones de Silvia Crescini</i>	82
<i>Diálogo, performatividad y generatividad en la psicoterapia</i>	85
Edgardo Morales Arandes, Paloma Torres Dávila, Solymar Solís Báez y Zoeli Ayala García	
<i>Reflexiones de Virginia Bravo, Ibar A. Martínez Melella, Dora Fried Schnitman, Silvia Crescini, Edgardo Morales y Paloma Torres Dávila</i>	102
<i>Terapia familiar sistémica-construccionista. Lógicas sociolingüísticas que co-dicen</i>	105
María Hilda Sánchez Jiménez	
<i>Reflexiones de Ibar Martínez Melella y Edgardo Morales Arandes</i>	127
<i>El operar terapéutico de Diálogos</i>	129
Marcela Arratia Marzolo y Claudio Campos Garrido	
<i>Reflexiones de Roberto Arístegui, Jorge Leiva y Jorge Sanhueza</i>	142
<i>Modelo de terapia familiar reflexiva sistémica en un entorno hospitalario en Cuba</i>	143
Rosario María Fraga Gómez y Elsa Loipa Araujo Pradere	
<i>Reflexiones de María del Rocío Chaveste Gutiérrez, María Luisa “Papusa” Molina López, Elsa Araujo y Rosario Fraga</i>	161

<i>Terapia comunitaria: un espacio colectivo de diálogo y conversaciones transformadoras</i> Marilene Grandesso	164
<i>Reflexiones de María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Ariel Gómez Ligia López Moreno, Luz Yanira Quintero Giraldo, James Alexander Melenge y Myriam Salazar Henao</i>	178
<i>Reflexiones sobre saberes ancestrales y su relación con las prácticas dialógicas</i> Rocío Chaveste Gutiérrez y María Luisa “Papusa” Molina López	180
<i>Reflexiones de Garbiñe Delgado, Sara Olivé, Josep Seguí, Elsa Araujo Pradere, Rosario Fraga Gómez y Dora Fried Schnitman</i>	188
<i>Acerca de los autores</i>	191

## *A modo de introducción*

*Dora Fried Schnitman*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hasta la fecha se han desarrollado dos versiones del Diplomado:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Fundamentación epistemológica, teórica y práctica*

El Diplomado se articuló sobre cinco ejes:

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

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

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

*Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica* se organiza en dos volúmenes. El volumen 1 contiene las siguientes secciones:

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

Las siguientes secciones se incluyen en el volumen 2:

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

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

***Marco teórico:***  
***innovaciones en el diseño de procesos de aprendizaje***



# *Procesos generativos en el aprendizaje: complejidad, emergencia y auto-organización*

*Dora Fried Schnitman*

## **Introducción**

Este artículo presenta la fundamentación meta teórica, el diseño y la metodología de una experiencia innovadora de aprendizaje llevada a cabo en el Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas, cuyo foco fue el reconocimiento, la conceptualización y la utilización del diálogo en el desarrollo de los proyectos de los participantes localizados en Iberoamérica. Los participantes trabajaron en proyectos teóricos, de práctica e investigación en diversos contextos. Este diseño y esta modalidad de aprendizaje valoran la inclusión de los participantes en la gestión del conocimiento y pueden ser utilizados en otros contextos.

El diseño propone al diálogo y la construcción personal y relacional como ingredientes para la creación del espacio social de aprendizaje del Diplomado, y presta particular atención a la dinámica de los procesos emergentes que en él tienen lugar. Entendemos por procesos emergentes a aquellos que introducen novedades más allá de los procesos en curso; son novedosos y finalmente pueden promover posibilidades inexistentes hasta el momento. El carácter novedoso de estos procesos está vinculado con la relación entre el observador participante y aquello que observa, cuando se orienta a encontrar lo nuevo, lo sorprendente.

Se basa en una meta teoría que abarca una diversidad de nuevos paradigmas –que incluyen entre otros el dialogismo, el construccionismo social– y las transformaciones epistemológicas que éstos proponen en la manera de concebir las relaciones sociales, la gestión del conocimiento y las dinámicas no lineales que surgen en la interacción, en este caso entre participantes y entre proyectos. La atención e incorporación de dichas transformaciones para la comprensión del contexto de aprendizaje permite trabajar con el diálogo, la construcción social, los procesos no lineales y los procesos emergentes, e

incrementar exponencialmente los recursos y las posibilidades para el aprendizaje y la gestión del conocimiento.

Distingue al diálogo y la construcción social como meta teorías y como teorías abarcando diferentes aspectos:

– Desde el *diseño del Diplomado*, el diálogo como meta teoría organiza el espacio social como un lugar de vínculos y acciones conjuntas entre participantes que producen e incrementan los recursos disponibles para la gestión del conocimiento. En este sentido, el Diplomado promueve el aprendizaje en comunidad y metodologías para desarrollar novedosos procesos de aprendizaje y práctica en contextos profesionales y científicos. Estos procesos incorporan a las personas y grupos involucrados como interlocutores que conforman *redes de diálogos y círculos de gestión de conocimiento*, y favorecen innovaciones, interacciones no lineales y complejas, y la construcción social del aprendizaje que lo acompaña (Fried Schnitman, 1998).

– Desde el *posicionamiento de los participantes*, los ubica como activos gestores de su propio conocimiento y aprendizaje, invitándoles a la creatividad, la reflexión compartida y la co-construcción de conocimientos y prácticas, que se gatillan en las relaciones con otros y organizan una dinámica grupal particular. También promueve la autorregulación del propio aprendizaje y de la gestión de los proyectos de los participantes.

– Desde la *implementación de prácticas que incorporan el diálogo* en diferentes proyectos –aplicados, teóricos o de investigación– y sus contextos, atiende a la especificidad del Diplomado, de cada proyecto y de cada contexto, y a las maneras de facilitar el diálogo en cada caso.

– Desde *los proyectos*, genera posibilidades inesperadas facilitando el diálogo del autor con su proyecto y con las personas, grupos, organizaciones y comunidades involucradas en el mismo; es decir, utiliza el diálogo como práctica y como meta teoría dentro del propio proyecto.

– Desde *la coordinación del proceso del Diplomado*, preserva los diferentes contextos: la continuidad global del proceso de aprendizaje en el transcurso del Diplomado, la especificidad de cada proyecto y de cada reunión.

Estos aspectos meta teóricos y teóricos, y las metodologías implementadas favorecen una concepción plural y transformativa de la gestión del conocimiento.

## **Diseño del Diplomado**

El Diplomado reunió a participantes y grupos de diferentes disciplinas y prácticas de ocho países de Latinoamérica y España. Su propósito fue reconocer y estimular el desarrollo de investigaciones, proyectos y prácticas que implementan el diálogo como recurso. Los participantes, en sus respectivos proyectos, desarrollaron temáticas y prácticas

de diálogo específicas para su área de interés; sin embargo, podemos señalar que la dinámica y los contenidos de todos los proyectos estuvieron permeados por dimensiones transversales de las prácticas dialógicas. Todos los proyectos están enraizados en comunidades específicas, se orientan a promover mejores condiciones de vida en las mismas y recuperan la gestión de conocimientos en Iberoamérica.

El Diplomado creó una modalidad de trabajo que respetó la idiosincrasia del proyecto presentado por cada participante, la diversidad del conjunto, y los temas transversales vinculados al diálogo, las diversas prácticas dialógicas, la relación diálogo-aprendizaje y la conformación de comunidades de aprendizaje y práctica. Se siguió un modelo *bottom up* (el currículo se organizó a partir de los proyectos, de los participantes como gestores de conocimiento y de sus interacciones) y heterárquico (los participantes se relacionan y mantienen vínculos en los que el conocimiento, la responsabilidad y la jerarquía están distribuidos entre ellos y quienes forman parte de cada experiencia específica; los temas transversales se trabajan de la misma manera). No se trata de una jerarquía sino de una co-construcción y un poli centrismo. Esta modalidad privilegió la singularidad de cada proyecto, explorando también las interfases y los enlaces que vinculan conceptual y operativamente los proyectos. El proceso de trabajo tomó la forma de una comunidad de aprendizaje en la que se entrecruzaron perspectivas, recursos y experiencias sobre lo específico de cada proyecto y sobre el desarrollo compartido de prácticas dialógicas. Este diseño propició la comprensión constructiva de los conocimientos y el desarrollo exponencial de recursos y posibilidades, tanto de los participantes como de los proyectos. La coordinación del proceso de diálogo se focalizó en favorecer las relaciones y acciones que incrementaron la reflexión, la creatividad, la producción de conocimientos y vínculos, y la acción conjunta.

Así, el Diplomado devino una experiencia de aprendizaje que preservó: el intercambio de los participantes reflexionando sobre los avances y particularidades de cada proyecto, la singularidad de cada proyecto enriquecido por la dinámica grupal, la construcción de significados singulares y comunes, la emocionalidad y la presencia activa de los participantes, y al mismo tiempo ofreció una plataforma para elaboraciones inéditas.

## **Nuevos paradigmas: diálogo, complejidad, emergencia y auto-organización**

El término nuevos paradigmas constituye una manera sintética y conveniente de referirnos a los cambios que la teoría y la práctica científicas han transitado en los últimos cincuenta años. Durante este período, la ciencia, la práctica profesional y la investigación presenciaron la formación de nuevas perspectivas y paradigmas alternativos al de la modernidad.

De acuerdo a la visión del paradigma de la modernidad –aún vigente en numerosos contextos– la ciencia puede conducir a la certeza, a la predicción. Para ello se acompaña de una búsqueda de marcos universales que unifican las explicaciones y nuestra visión de la realidad; buscan regularidades, explicaciones inclusivas, sin espacio para lo inesperado o

los desarrollos espontáneos (Prigogine, 1994a-b; Prigogine y Stengers, 1979). En la imagen del mundo que emerge, todo lo que ocurre debe ser explicable en términos de procesos y leyes generales.

En el marco de esa visión finalmente somos espectadores de narrativas ya dadas, de líneas argumentales desarrolladas por otros que no somos nosotros. La lógica de este tipo de representación –plantea Fox Keller (1994)– es la historia de una progresiva desaparición del autor-observador [científico]. Dicha desaparición deviene tan completa que permite una representación del mundo progresiva y sin sujeto. En esta visión el curso de los acontecimientos nada tiene que ver con nuestra participación en ellos y tampoco considera los contextos de producción (Latour, 1987; Latour y Woolgar, 1979). Si utilizamos la metodología “adecuada”, la implementación será una aplicación lineal (pasos predeterminados) que escinda la relación teoría-práctica y no deje espacio para los aportes de los sujetos participantes ni de los contextos de producción.

La noción de nuevos paradigmas nos remite a diversos autores que trabajan sobre la importancia generativa del desorden, el azar, las dinámicas no lineales y complejas, los eventos y singularidades, y su potencial creativo; los procesos de auto-organización y la irreversibilidad temporal que pueden consolidarlos como alternativas; el reconocimiento de la complejidad que abre oportunidades para incorporar la diversidad e innovar; la inclusión del observador y una perspectiva que reconoce la construcción social del conocimiento y las prácticas conllevan, entre otras transformaciones, a considerar la participación de los sujetos, las acciones conjuntas y el pasaje de formas monológicas a dialógicas en la construcción científica y cultural. Estas transformaciones incrementan la participación significativa, la fertilización recíproca entre personas, grupos y disciplinas, la incorporación de diversos discursos (heteroglosia), y la inclusión de la creatividad (Foerster, 1984; Fox Keller, 1994; Gergen, 1994; Guattari, 1990, 1994; Latour, 1987; Latour y Woolgar, 1979; Morin, 1994; Pearce, 1994; Prigogine, 1994a-b; Prigogine y Stengers, 1979; Shoter, 1993).

La perspectiva innovadora del tiempo incorpora los procesos emergentes, las transformaciones, el futuro y su incidencia en el presente; la complejidad como un abanico de posibilidades diversas; la multiplicidad de voces, la construcción activa que realizan los sujetos involucrados en el desarrollo de un trabajo científico y los contextos donde tiene lugar amalgaman o sustentan al conocimiento como un proceso generativo emergente y socialmente construido. Nos reorientamos desde visiones asociadas con un mundo ordenado y predecible hacia otras entendidas como espacios de creación e innovación y no sólo como implementación de un saber ya dado sobre el que la práctica no ejerce impacto.

Los sujetos y las acciones sociales son componentes significativos de los procesos generativos de producción de conocimientos y prácticas. La perspectiva en la que se puede predecir el futuro da paso a otras en las que el futuro aún puede ser construido, y las personas y sus relaciones cobran importancia. La construcción social, los enlaces y la interactividad conforman un nicho para el desarrollo de dichos procesos generativos.

En esta inteligibilidad el mundo y las acciones humanas conforman eventos emergentes que implican una apertura hacia lo nuevo, hacia lo inesperado. Los eventos singulares, no sólo las leyes, necesitan ser incorporados; los contextos y procesos de

producción, iluminados. La creatividad está siempre presente en respuesta a las circunstancias, a los eventos particulares en momentos particulares. La ciencia, la investigación, la producción de conocimiento y de prácticas devienen un diálogo, no un monólogo que podemos proseguir según nuestro arbitrio: aquello que encontramos responde a qué y cómo interrogamos al objeto de estudio y los diálogos conexos (cf. Prigogine, 1994a-b; Prigogine y Stengers, 1979). La monologización es una forma de pensar que convierte esos intercambios en una interacción descarnada, vacía y sin vida. Las formas de conocimiento que acallan las voces de los participantes, sus diálogos y contextos, sintetizan el contenido pero desvirtúan su naturaleza socialmente construida y su incompletud. Aunque la forma monológica haya nutrido por siglos un hábito de pensar sin autoría, la inclusión de la construcción social y los procesos generativos emergentes nos reorienta hacia el diálogo y las posibilidades, hacia una ecología social de la creación y la responsabilidad por nuestras acciones. Se trata de un conocimiento enraizado en los contextos personales, relacionales y sociales de los cuales emerge.

En suma, el cambio crucial es un pasaje desde perspectivas basadas en narrativas hegemónicas, totalizadoras, monológicas, sin autor, y en espacios de interacción no ideológica que nuestras mentes pueden aprehender sin dificultad si están equipadas con el método correcto, hacia la concepción de un universo multidimensional, plural, polivocal, al que podemos integrarnos como parte de su ecología y que está co-constituido más que representado por nuestras acciones comunicativas; en esta perspectiva el diálogo, la participación social y la ética cobran importancia.

Este giro nos invita a involucrarnos en procesos emergentes con destreza y conocimiento como autores/participantes en eventos que pueden ser únicos y no completamente predictibles, en los que es preciso dilucidar cómo proseguir. También nos permite considerar y conceptualizar diseños y posibilidades que orientan la construcción de un futuro que no necesariamente podemos predecir pero sí influir (Prigogine, 1994a-b). No se trata ya de un plan estratégicamente implementado por un operador externo al sistema, sino más bien –como propone Morin (1994)– de procesos, acciones e ideas orientados a encontrar el camino adecuado en circunstancias cambiantes, que distinguen dificultades y oportunidades, señalan un curso y nos permiten permanecer atentos a las contingencias de las coordinaciones que surgen o son necesarias entre múltiples actores, contextos y dimensiones de los temas tratados en la búsqueda y el encuentro de posibilidades.

Los programas prediseñados funcionan cuando las condiciones externas cambian lentamente, cuando las perturbaciones son casi imperceptibles o no constituyen nuestro objeto de estudio. Estas circunstancias difícilmente reflejen otras situaciones presentes con requerimientos, incertidumbres y complejidades diferentes, que invitan a diseñar nuevas estrategias (Morin, 1994). Más que un conocimiento omnisciente, necesitamos un conocimiento generativo y local enraizado ecológicamente, una conjunción de saberes que incluyen saber cómo hacer, cómo ser, cómo posicionarse, saber reconocer tanto la singularidad de los contextos como lo emergente, y los caminos posibles y su puesta en acto, entre otros saberes.

Presenciamos un giro hacia una perspectiva que propone que lo más prometedor está definido por el ejercicio de la curiosidad, por la creación, por un conocimiento

generativo (Fried Schnitman, 1996, 2002), por un foco en el proceso y por los enlaces y vínculos que crean nuevas posibilidades; así como por “teóricos/practicantes” que operan como observadores y participantes en mundos sociales conceptualizados como pluralistas (Fried Schnitman, 2002, Pearce, 1994). No se trata de un programa prediseñado por un experto ajeno al sistema ni de un saber previo, sino de coordinaciones distribuidas socialmente en la interacción entre diversos actores con capacidad para vincularse con el/los otro/s –uno mismo como otro, objetos, realidades, personas, comunidades, teorías, etcétera.

Los nuevos paradigmas nos invitan a un posicionamiento creativo y ético, a considerar los alcances y límites de nuestras producciones, y a la responsabilidad por nuestras construcciones y las acciones que las acompaña; a repensar nuestra aproximación a la ciencia, la cultura, la generación de conocimiento y prácticas, y el aprendizaje; también nos invitan a repensarnos a nosotros mismos y a los otros, a nuestras ubicaciones y responsabilidades como activos participantes, no como receptores de una realidad separada de nuestra observación y participación. En este contexto, difícilmente sea posible para nosotros determinar o aceptar nuestra visión del mundo y nuestros programas de acción basados sólo en la perspectiva que entiende al conocimiento como reflejo de una realidad objetiva, y la estudia como algo ajeno a nuestra participación. Desde una perspectiva dialógica construimos de manera local, colectivamente, aquello que consideramos verdadero y adecuado en el proceso de llevar adelante diálogos y acciones conjuntas que incluyen el recorte de una visión de la realidad, de las relaciones, de los valores, de los significados.

La noción de *verdad dialógica* es un proceso que se despliega en acciones sociales, en las relaciones, en la gestión de conocimientos y prácticas; es una meta narrativa que alude a procesos, no sólo un contenido o una práctica específica. Esta perspectiva propone una manera de institucionalizar el diálogo como la forma de abordar procesos relacionales para nuestro trabajo, las comunidades y sociedades donde trabajamos y vivimos (Fried Schnitman, 1994; Gergen, 1994; Pearce, 1993; Shotter, 1993).

## **Hacia el constructivismo y el construccionismo social**

La manera en la cual llevamos adelante la tarea de construir conocimiento no se asemeja a un plan monológico, a una teoría implementada lineal y estratégicamente o a aquello que el paradigma de la modernidad reconocería como una respuesta objetiva, experta y jerárquica. Se trata de una experticia diferente que incluye a los actores, los procesos involucrados, el contexto y la construcción de un futuro.

La tradición modernista de la ciencia se ha dedicado a dilucidar esencias –se trate de la personalidad, las conductas, el aparato psíquico, la familia, los átomos, los genes, las comunidades y organizaciones o los mercados– con el objetivo primario de establecer cuerpos de conocimiento objetivos y sistemáticos que el experto puede evaluar, planificar e intervenir. En la búsqueda de regularidades y leyes generales para caracterizar este emprendimiento, el medio vital en que transcurre se desvitaliza. La actividad deviene

quietud, la pluralidad se reduce a una visión única, la irreversibilidad se percibe como reversibilidad, la apertura se torna un sistema cerrado, y las potencialidades tienden a ser dejadas de lado. Los procesos de producción se tornan invisibles.

Desarrollos más recientes, incluyendo las perspectivas co-constructivista y construccionistas, enfatizan la pluralidad de las narrativas científicas y sus efectos ilocucionarios en la medida en que actúan para crear, sostener o modificar mundos sociales. El co-constructivismo y el construccionismo avanzan nuevas formas de comprensión que interrogan las maneras de entender y construir el conocimiento e introducen nuevas perspectivas y prácticas. Ambos acuerdan en no adherir al dualismo sujeto-objeto, al presupuesto de que el conocimiento es sólo una representación del mundo, y a la exclusión de la participación del sujeto y el contexto de producción. Por el contrario, entienden que la construcción del mundo y el conocimiento científico y cultural, y las prácticas, tienen lugar dentro de formas de relación y vínculos sociales en los que son significativos los sujetos, los contextos y las relaciones. A nivel meta teórico invitan a una diversidad de perspectivas sobre la realidad al mismo tiempo que reconocen la contingencia y ubicación material, histórica y cultural de cada una (Fried Schnitman, 2002; Gergen, 2002, 2009). Esto tiene implicancias para nuestra manera de comprender la gestión del conocimiento y el aprendizaje, y en consecuencia en los propósitos y el diseño del Diplomado.

### **Sujetos, diálogos, pluralismo, contextos de producción, redes de conocimiento**

En los modelos monológicos los participantes escuchan a las otras personas para refutar sus argumentos y probar las fallas en las lógicas que utilizan; las preguntas se formulan desde la certeza, el formato es el debate. En el diálogo la participación y la inclusión del otro fertilizan el proceso, los participantes expresan dudas e incertidumbres, así como creencias muy arraigadas, y la indagación y la reflexión conjunta devienen un instrumento para la creación continua de nuevas posibilidades, vínculos y redes.

Una característica central del diálogo (Bakhtin, 1981, 1982, 1986; Morson y Emerson, 1990) es que es un proceso generativo emergente siempre recíproco entre interlocutores que elaboran, crean, construyen, sintetizan, difieren, transforman significados, a medida que dicho proceso se despliega. En un diálogo los participantes se dirigen a otros y escuchan activamente con el propósito de comprender y ganar una visión más compleja y rica sobre las perspectivas, los datos, investigaciones y preocupaciones de los otros y los propios; se formulan preguntas, emerge nueva información y un buen resultado requiere la exploración de las complejidades de los temas que se consideran. Diferentes perspectivas enriquecen la versión y visión de un problema y le otorgan profundidad. En el diálogo, las diferencias entre participantes y las propias de cada uno se revelan en el proceso de explorar la base personal y compartida de las creencias y valores, y permiten una perspectiva múltiple sobre las circunstancias; cobran importancia los enlaces y las interfaces entre ellos.

La cualidad emergente de una relación dialógica es que puede apoyarse en los recursos del lenguaje y la lógica, pero también avanza hacia la comunicación como acción

social conjunta, la generatividad y la creación de espacios sociales. Los participantes crean en conjunto un diálogo que se despliega con una comprensión en acción y un posicionamiento recíproco que va transformándose.

La perspectiva objetivista del mundo no deja lugar a los procesos generativos ni a los dialógicos. La incompletud del diálogo y una perspectiva abierta a singularidades, diferencias y diversidades personales, culturales y de tradiciones científicas, operan como una oportunidad que invita a nuevas aperturas e indagaciones; también a la diversidad de perspectivas, la posibilidad de diferir y de realizar síntesis novedosas. Sorpresa, incertidumbre, descubrimiento, interés, curiosidad e inspiración, son experiencias personales y sociales, emociones y relaciones asociadas al diálogo y a los procesos generativos emergentes.

En esta visión pluralista y polivocal del mundo, el diálogo, como forma privilegiada de comunicación, se interesa y explora las articulaciones entre las múltiples voces involucradas. En esta comprensión toda forma de acción social –incluyendo la investigación, el uso sostenido de procedimientos y prácticas, la gestión del conocimiento y el aprendizaje– marcan sus propias perspectivas y desviaciones en el conocimiento que hemos creado. La pregunta científica o el desarrollo de proyectos y prácticas recrea el espacio de producción: ¿con quién/es se está en diálogo? ¿qué otros diálogos están presentes? ¿en qué contexto se producen y a qué contexto responden? ¿cuáles son los propósitos? Los equipos, las redes, los grupos de referencia, la interdisciplina, ganan nuevos lugares. También se preguntan sobre los efectos ilocucionarios de los procesos de producción del conocimiento y su impacto en la creación de mundos sociales. La gestión conjunta del conocimiento en comunidades de aprendizaje se torna un espacio social fértil para la gestión de innovaciones y conocimientos

Nuestros intereses y presuposiciones dan forma a nuestras indagaciones e interpretaciones de los datos; nuestra comprensión se relaciona activamente con una multiplicidad de diálogos, incluyendo los que sostenemos con los temas, las personas y realidades que estudiamos. Toda vez que producimos algo respondemos a algo que fue hecho antes y nos posicionamos con relación a prácticas o estudios previos o futuros, y a aquellos con los que se vinculan. En una red de diálogos hablamos desde una tradición, nos ubicamos con relación a otros estudios posibles, a las maneras en que otros –las múltiples audiencias e interlocutores que son parte del medio social interconectado– podrían considerarlo. ¿Qué interrogantes, respuestas y evaluaciones podríamos invitar?

Dejando de lado los contextos más obvios siempre presentes como parte de un emprendimiento científico o programa de acción, estas *redes de diálogos* son componentes significativos del *círculo de conocimiento*, y la construcción social que lo corporiza y lo acompaña (Fried Schnitman, 1998). Una buena parte de nuestra habilidad para permanecer receptivos y abiertos con relación a otros –este otro puede ser una realidad física, datos producidos por un experimento o cuestionario, otra/s persona/s, una organización o una comunidad– emerge de nuestra conciencia reflexiva, de la multiplicidad de diálogos en los que estamos involucrados y de nuestra participación en los procesos en que estas realidades se “construyen” en nuestra experiencia (Pearce, 1993).



## Multiplicidad de diálogos



Las implicaciones de estas transformaciones sugieren nuevos criterios para evaluar toda forma de conocimiento, investigación, aprendizaje o práctica que hayamos creado. Si éste fuera el caso, un criterio para evaluar un método de investigación u otra forma de participación, gestión, práctica o aprendizaje y sus resultados estaría constituido por la habilidad reflexiva que nos permite discernir, tanto nuestros propios horizontes como las voces que hablan lenguajes diferentes al propio y sus relaciones.

### **Creatividad, multiplicidad, diversidad y singularidad**

El énfasis en la heteroglosia (pluralidad de discursos), la polifonía (pluralidad de voces), la coordinación pero también los quiebres del consenso, busca indagar e interpelar los puntos fijados por las subjetividades, los significados y relaciones sociales, las visiones hegemónicas y los dogmatismos prevalentes que limitan los centros de creatividad. La creatividad requiere líneas de fuga, contradicciones, colapsos en aquello que aún no tiene sentido, que sólo puede ocurrir cuando existen aperturas a las más diversas dimensiones del reconocimiento del otro (Guattari, 1990, 1994).

En esta perspectiva es importante mantenernos reflexivamente abiertos a la diversidad, a lo inesperado, a las singularidades que no pertenecen a los códigos dominantes para discernir los registros –que no necesariamente calzan con la teoría o visión de mundo a la que adherimos nosotros u otros– y permitir que surja la disparidad. La habilidad para desarrollar múltiples narrativas y reunir componentes diversos, ejerce una presión extraordinaria sobre cuerpos de conocimiento cerrados sobre sí mismos e inspira

enlaces inéditos, repositando a los participantes como sujetos generativos en universos emergentes y diversos (Fried Schnitman, 1994). El conocimiento está abierto a nuestra participación, a nuestro diálogo con otros y con aquello que estudiamos.

## **Hacia nuevas formas de conocimiento: crear, investigar, descubrir, innovar, aprender**

¿Qué modelos y prácticas necesitamos para atender a los procesos generativos emergentes en el conocimiento y el aprendizaje? Los modelos y las prácticas que proponen focos de experiencia prediseñados necesitan ser complementados con modelos que permitan que *los participantes reconstruyan creativamente sus centros de experiencia y devengan autores de cada proceso singular a través de un foco en las actividades específicas, locales y situadas de construcción social de su proyecto, aprendizaje o realidad con la que trabajan; y se sostengan abiertos al diálogo con otros autores/participantes, a la diversidad y al proceso que se va generando*. En este contexto, los pequeños eventos cobran importancia, las micro prácticas, los micro diálogos y las interacciones resultan de significativa importancia no sólo como datos o ilustraciones de temas más generales sino también como objeto de indagación apropiado para que los participantes inicien procesos generativos que promuevan nuevas formas de conocimiento en las que los participantes puedan crear, investigar, descubrir, innovar y aprender activamente en el proceso.

En las humanidades existe una tradición de prácticas constructivas y deconstructivas que operan entre lo existente y lo emergente como plataforma para expandir posibilidades. Mediante la indagación y la deconstrucción de presupuestos, diseños y temas implícitos en lo existente se puede generar una nueva red de descripciones y prácticas. La capacidad de crear e innovar, los enlaces de descripciones y prácticas nuevas y previas, abren posibilidades para considerar diferentes perspectivas creando un tipo de comprensión no disponible al comienzo del proceso. Del entramado de las relaciones surgen nuevas posibilidades que responden y contribuyen a necesidades y oportunidades locales, y en el proceso siembran la creatividad futura (Fried Schnitman, 1995, 1996).

Descubrimientos inesperados tienen lugar en el proceso de explorar nuevas prácticas y perspectivas; los participantes las registran cuando pueden construirlas, reconocerlas y describirlas durante el proceso mismo. Es entonces cuando las decisiones realizadas y los itinerarios recorridos se tornan visibles, y pueden devenir marcadores de transformación.

A diferencia de la perspectiva que afirma que las palabras tienen significado porque representan objetos existentes en un mundo objetivo o en la mente de los usuarios, las perspectivas constructivista y construccionista enfatizan el carácter formativo y la referencia relacional del diálogo, el lenguaje, y su inseparabilidad de acciones humanas generativas. Avanzamos así hacia procesos que ocurren en espacios sociales y que a medida que generan, transforman situaciones, significados, “realidades”, relaciones...

## El diálogo, los procesos generativos y los espacios sociales

En el Diplomado exploramos activamente nuevas formas de aprender y generar conocimientos y prácticas. El foco en los procesos generativos que emergen en el diálogo se centra en aquello que los participantes pueden construir creando posibilidades, en la indagación activa de las zonas de contacto y en los enlaces como nuevos territorios del diálogo y el aprendizaje; en explorar, monitorear, implementar y poner en circulación las nuevas posibilidades. Estas formas de aprender y generar conocimientos privilegian la habilidad de los participantes para trabajar en las interfases, promover síntesis, registrar eventos singulares, recuperar recursos y posibilidades, y la creación de condiciones para innovar y avanzar. Se trata de una creación dialógica que tiene lugar en espacios sociales y que se apoya en estructuras cognitivas, emocionales, relacionales y constructivas aptas para organizar nuevos significados, relaciones y prácticas.

Los *espacios sociales* pueden ser definidos como una instancia dialógica de acción social coordinada. En estos espacios los participantes interpretan, construyen sentido y acciones conjuntamente, y se reconocen recíprocamente como copartícipes.

Este tipo de procedimientos incorpora a los *participantes como investigadores en acción* de la misma situación que se proponen estudiar o transformar. Es decir, utilizan proactivamente sus propias reflexiones para mejorar la comprensión, la acción o la práctica mientras tienen lugar. Estos procesos incrementan en los participantes la recuperación de poder [*empowerment*] y el reconocimiento recíproco de sus potencialidades, posibilidades y recursos.

Este giro invita a los participantes a focalizarse tanto en el problema que les ocupa como en la productividad del proceso en curso, a especificar hacia dónde quieren dirigirse, cómo abordar el problema sobre el que trabajan, qué opciones se plantean, cómo lo están haciendo o cómo podrían comenzar a hacerlo, cómo monitorean y evalúan el proceso en curso, cómo incide en el contexto y qué incidencia podría tener en el futuro. El proceso y la mirada hacia el futuro reorientan nuevas preguntas sobre qué investigar, qué podría hacer cada uno de manera diferente, qué ha funcionado, qué puede ser reciclado, qué inspiraciones promueve el trabajo grupal. También cobran relevancia los interrogantes de los participantes sobre cómo notarían que el proceso resultó productivo, cómo podrían monitorearlo, qué lo obstaculizaría, qué opciones inesperadas surgen en el proceso. La evaluación de la productividad del proceso se incorpora a su dinámica.

La reflexión sobre el conocimiento torna visibles opciones y elecciones novedosas que pueden, a su vez, ser motivo de nuevas reflexiones, conformando espirales generativas y aprendizajes de diferentes órdenes.

Desde esta perspectiva el proceso se convierte en un emprendimiento creativo en el que las innovaciones se descubren y pueden construirse activamente, reconociendo y valorando diferencias, oportunidades y posibilidades; explorando qué funciona bien y cómo incrementarlo.

Así, en todo proceso hay un campo generativo especificado por dos ejes que ligan, por un lado, los objetivos específicos de la situación a conocer o resolver y una visión a futuro y, por otro, una solución creativa de problemas, recursos y oportunidades a ser expandidos.

## Espacio social como campo generativo



© D. Fried Schnitman

### Del conocimiento a las posibilidades emergentes, la transformación y la creación de nuevos mundos sociales

Las posibilidades emergentes son estructuras de comprensión humana, imaginativas y transversales, que influyen en la construcción de las significaciones, en su naturaleza, en las aperturas y restricciones impuestas por las inferencias que se elaboran. Enraizadas en los diálogos y comunidades discursivas de las que emergen, estas posibilidades pueden constituirse en nodos generativos que promuevan nuevos interrogantes y adquirir – mediante el uso de enlaces y procesos de auto-organización– un espacio expandido en la gestión del conocimiento, el desarrollo de prácticas, el aprendizaje y las relaciones sociales. Cuando operan como nuevos nodos y enlaces, las posibilidades emergentes expanden los espacios de lo dado, de lo trabajado o estudiado, vinculando descripciones de maneras antes no consideradas que permiten captar relaciones novedosas. Si estas posibilidades emergentes se consolidan como ópticas privilegiadas, ofrecen una nueva visión de la situación y cursos de acción inéditos.

Esta visión presupone que trabajar en la transformación de las posibilidades existentes en un sistema social, así como con su capacidad para desarrollar nuevas alternativas frente a situaciones cambiantes, requiere estar atentos a aquello que ofrece una

oportunidad en relación con el proyecto en curso, el potencial de la diversidad, la posibilidad y la creación de oportunidades (Fried Schnitman, 1995).

La transformación de posibilidades en acciones efectivas se construye de manera progresiva, área por área, pero no linealmente. Reflexionar en acción sobre esta progresión permite identificar un conjunto de saberes novedosos y de saberes sobre saberes.

Aprender/se en el acto de construir estos saberes y acciones novedosas, y los saberes que de ellos emergen, implica aprender a trabajar con los *procesos formativos* de nuevos conocimientos, aprendizajes y mundos sociales. Ponderarlos e incluir los adecuados conforma un *sistema que aprende*; incorporarlos como conocimiento acerca de la comunicación y los procesos sociales para construir la posibilidad de trabajar con procesos emergentes, los transforma en un *sistema generativo* en el que la red de diálogos promueve la fertilización, la colaboración y el aprendizaje en comunidad –sea ésta académica, comunitaria, terapéutica, organizacional, etcétera.

## **Diálogo y aprendizaje**

¿Cómo reconfiguramos los modelos y prácticas de aprendizaje para situar en primer lugar los procesos generativos? En la sección previa planteamos que los modelos que proponen focos teóricos de experiencia o intereses prediseñados se complementan con focos emergentes que permiten a cada participante o equipo trabajar con sus producciones y reconstruir sus centros de interés instalando una polifonía. Quienes participan en este proceso se convierten en coautores de un conocimiento diverso, complejo y a su vez específico y localmente situado. El aprendizaje y los conocimientos adquieren una importancia significativa como referentes de cuestiones generales y como objetos de indagación en sí mismos. El aprendizaje deviene un proceso interpersonal como parte de relaciones recíprocas en espacios sociales inmersos en redes de diálogo ancladas en múltiples comunidades discursivas de las que los participantes forman parte.

En el modelo constructor social las características aparentemente estables del conocimiento y el mundo social se entienden como productos temporales y maleables del diálogo y las relaciones entre las personas, como una creación de significado y acción que tiene lugar en ecologías sociales.

El diálogo cultiva determinado tipo de acción conjunta que ayuda a crear conocimiento y relaciones. Es un proceso reflexivo y no lineal. Toda acción dialógica constituye el contexto en el que se inserta y, a su vez, es prefigurada por él. Los participantes establecen relaciones de diverso tipo que incluyen las cuestiones temáticas e interpretativas que formulan quienes aprenden, tanto de su manera de comprender como de sí mismos, articulándolas con aprendizajes previos y posibilidades futuras. El espectro es amplio, el aprendizaje avanza mediante la expansión de diversos tipos de conocimiento y un reconocimiento acerca de los propios intereses, la evaluación de opciones que surgen en el proceso que tiene lugar, y la expansión del ámbito de comprensión y de las conexiones facilitadas por el espacio social. Distinguímos entonces:

– El *modelo de aprendizaje tradicional*, instructivo e informativo es predominantemente unidireccional: la persona que sabe, el experto, el conocimiento aceptado o las técnicas determinan qué es preciso aprender y cómo hacerlo e implementarlo; es referencial, habitualmente monológico y jerárquico. Involucra una distancia entre enseñar y aprender.

– Los *diseños dialógicos generativos* de aprendizaje son heterárquicos, interactivos, inclusivos y participativos. Utilizan como parte de su proyecto las distintas voces de quienes aprenden, las incluyen activamente y las involucran en la construcción de sus propios aprendizajes y del conocimiento que se genera. Éste es un proceso en el que las personas trabajan hacia la creación de algo nuevo a partir de qué se piensa, se aprende, se descubre, se recicla. El reconocimiento de cuanto sucede en este proceso permite la construcción de plataformas para nuevos aprendizajes.

– El *campo social* donde este proceso tiene lugar excede a los participantes; la construcción de diálogos en diferentes momentos genera una complejidad que permite articulaciones inéditas en el trabajo con enlaces e interfases. El aprendizaje se apoya en la organización de comunidades y redes de gestión del conocimiento; puede haber uno o más focos pero el énfasis está tanto en el proceso como en el contenido, y orientado por los principios meta teóricos que promueven enlaces, interactividad, construcción social, participación activa y responsable, y evaluación permanente.

Los participantes son actores activos y responsables de sus propios aprendizajes, y adquieren la capacidad de autorregularse y trazar sus propios itinerarios en este proceso (Rodríguez-Mena, 2013).

En este contexto cada participante o grupo puede trazar su propio itinerario.

## **Construcción de realidades relacionales y generativas en el contexto de aprendizaje del Diplomado**

En este marco distinguimos un conocimiento de los fenómenos, perspectivas, investigaciones, procesos y metodologías que utilizan las prácticas dialógicas específicas de un conocimiento que incluye al diálogo como meta teoría, en el que nos preguntamos sobre el carácter de nuestras experiencias en diferentes situaciones de acción conjunta – aprendizaje en comunidad, equipos de trabajo, investigación, docencia, relaciones entre equipos, conferencias científicas, vida cotidiana– y podemos abrir nuevos horizontes para procesos educativos y de aprendizaje.

Este procedimiento inclusivo, que entiende al diálogo como espacio social, incorpora a quienes participan en la situación que se proponen estudiar o transformar, utilizando sus reflexiones para mejorar la comprensión y las acciones mientras tienen lugar, investigando, generando y evaluando sobre la marcha, e incrementando la recuperación de poder y el reconocimiento recíproco de los participantes.

Este proceso permite a los participantes incorporarse a sí mismos y a los otros en el proceso, y autorregular su propio aprendizaje en cada encuentro y en el desarrollo de los proyectos específicos que tienen lugar en el Diplomado en particular y en otras instancias (Rodríguez Mena, 2013; en este volumen).

¿Qué promovemos en la práctica? Una metodología que utiliza principios similares se traslada a los proyectos específicos. En el desarrollo de los proyectos también se trabaja generativamente utilizando principios similares a los descriptos, y aquello que sucede tiene lugar de acuerdo al contexto y al momento singular en que lo hacemos. Utilizamos modelos colaborativos dialógicos en los que trabajamos en conjunto con las personas involucradas y con la significación particular que se produce en ese espacio dialógico en el momento en que se crea. Cuando desarrollamos nuestras prácticas la manera en que operamos es constitutiva del trabajo que realizamos y cada participación está corporizada en quien participa y en cómo lo hace.

Los principios meta teóricos basados en los nuevos paradigmas, el dialogismo y el construccionismo social que sostienen el aprendizaje generativo abarcan: la construcción social del conocimiento, la inteligibilidad y el sentido, el trabajo con procesos/posibilidades emergentes (orden y desorden; eco-auto-organización y auto-eco-organización de los sistemas), el trabajo con la complejidad (estrategia compleja, subjetividad y relaciones) y la dimensión creativa (subjetividad proactiva, identidades y recursos emergentes).

Los modelos dialógicos generativos prestan particular atención a las variaciones, a aquello que aparece como diversidad, a todo lo que tiene alguna posibilidad de constituir algo novedoso y a los episodios de cambio. En el Diplomado, en el que trabajamos con una amplia diversidad de comunidades, utilizamos esa diversidad para nutrirnos, y crear una muy rica trama sobre la que se pudo constituir un programa en prácticas dialógicas a partir de los proyectos propios de los participantes, y desde ahí se conformó el currículo. El conocimiento es transformativo, participativo e inclusivo; consideramos a nuestras producciones como diálogos y círculos de diálogos. Pasamos de modelos vinculados a la reproducción de desarrollos previos a otros que trabajan con la construcción de posibilidades, la transformación y los recursos. Se diluye así el dualismo entre quien aprende y quien enseña, y se promueve la autorregulación del aprendizaje, dando paso al aprendizaje en comunidad y a una interacción en la que las personas enseñan y aprenden (Rodríguez-Mena, en este volumen).

## **Principios teóricos**

En cuanto a los principios teóricos, en los contextos de aprendizaje el modelo generativo utiliza una lógica de la posibilidad, trabaja con lo emergente, con lo que puede construir y con la innovación. Trabajar con un espacio social emergente promueve la proactividad, la participación y la inclusión de las personas, y reconoce su singularidad. Mediante su participación en este tipo de espacio social, las personas tienen la posibilidad de encontrar y co-construir perspectivas, recursos y posibilidades emergentes.

El Diplomado incorpora los conceptos de responsabilidad y saber ampliados y distribuidos –en el sentido de que todos los participantes son responsables de su aprendizaje–, y considera el contexto y la concepción de valor de las personas involucradas. También comparten la responsabilidad por incrementar una conciencia colectiva, o un aprendizaje de diversos órdenes, y aprendizajes permanentes en los que participan y simultáneamente reflexionan, recuperan, atienden y autorregulan su proceso. En el trabajo específico con el modelo generativo aplicado al Diplomado, éstas son condiciones del proceso.

En los proyectos trabajamos con poblaciones diversas –comunidades, organizaciones, familias, personas, grupos, etcétera– especificando en cada caso cuál va a ser el dominio del diálogo, el proyecto o propósito de aquello que tendrá lugar y para lo cual nos vamos a ocupar de construir un contexto adecuado en el que se facilite que los participantes sean capaces de incluirse activamente, explorar iniciativas con respeto y reconocimiento por la singularidad del otro, anclados en proyectos y comunidades significativos.

## **Comunidad de aprendizaje generativo**

En la comunidad de aprendizaje el diálogo generativo es gestor de un proceso que provee de nuevas posibilidades para la reflexión, la acción y la interacción entre personas y comunidades, y el surgimiento de nuevos recursos e identidades que involucran el reconocimiento y la pertenencia al colectivo. Con base en el diseño generativo, en el contexto del Diplomado los participantes se preguntan acerca de cómo invitar y facilitar que los involucrados dialoguen con su propia experiencia y entre ellos, reflexionen, elaboren, investiguen y expandan las nuevas posibilidades que se presentan para sus proyectos ampliando sus aprendizajes acerca de su propio aprendizaje (segundo orden), autorregulando sus propios procesos; hablen con el/los otro/s, en tanto cada uno hable por sí mismo, acerca de la situación y su integración en los procesos en curso.

El aprendizaje y la participación circulan de diferentes maneras según los momentos:

- a) Cada participante es responsable y experto en su proyecto, al tiempo que está conectado con los otros participantes y los otros proyectos.
- b) Cada participante permanece atento a crear y sostener vínculos con otros espacios de diálogo relacionados con su proyecto –él mismo desde su práctica, su equipo de trabajo, las personas involucradas en su proyecto, otros miembros del Diplomado que trabajan temáticas similares, otros grupos o equipos externos al Diplomado igualmente relacionados con su proyecto, los avances del proyecto en curso y otros espacios relevantes.



- c) Todos los participantes están conectados entre sí; la información, las preguntas y los aportes fluyen horizontalmente.
- d) Algunos participantes o algunos grupos se conectan según afinidades, intereses, necesidades o procesos de aprendizaje, evaluación, etcétera.
- e) Un coordinador atiende a la generatividad del proceso: facilita los diálogos, focaliza temáticamente, sintetiza los avances del proceso, encuadra y vincula. Si bien hay un lugar asignado para la coordinación, este rol puede circular en la comunidad. A cada participante se le solicita que replique esa modalidad de coordinación en el diseño y producción de su proyecto.
- f) Pueden tratarse temáticas específicas.
- g) Durante y luego de las presentaciones de los participantes, grupos, o docentes invitados se promueven diálogos de reflexión y elaboración.
- h) La ponderación de proyectos, contribuciones y desarrollos, puede tomar cualquiera de las maneras arriba descritas o realizarse a través del intercambio de trabajos, comentarios, aportes y sugerencias entre diferente número de participantes. Esta instancia puede repetirse tantas veces como sea necesario.

## **Matriz generativa de significado del Diplomado**

Entendemos por *matriz generativa* al conjunto de principios, sistemas explicativos y acciones que conforman un marco común para un grupo específico (Fried Schnitman, 2011). Este marco encuadra y orienta a los participantes y es un referente para la construcción de significados. En el Diplomado operamos desde una matriz generativa que nos permitió construir significados comunes, desarrollar vínculos, perspectivas y prácticas, considerar las situaciones desde diferentes ópticas posibilitando la implementación y el sostén de acciones conjuntas en diversas circunstancias, contextos y temas. Toda nueva matriz generativa permite transformar la manera de comprender e interpretar los acontecimientos.

La matriz del Diplomado se construyó a partir de los documentos fundacionales incluidos en el volumen 2 de esta obra, y la participación y monitoreo de los procesos de trabajo. Esta matriz generativa también posibilitó procesos de aprendizaje y de investigación para grupos que desarrollan su tarea en contextos muy diferentes –terapia, desarrollo organizacional y comunitario, diálogo social, justicia restaurativa, género y violencia, procesos de supervisión, etcétera. El trabajo sobre los proyectos llevó un año, y medio año su ponderación y la elaboración del material publicable.

Desde los documentos fundacionales del Diplomado decidimos trabajar sobre prácticas dialógicas. Posteriormente agregamos un modelo de aprendizaje que incluye la conformación de comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica, y la

incorporación de diferentes ópticas que permiten trabajar a todos y sostener acciones conjuntas. La matriz generativa de este Diplomado abarca precisamente esa diversidad, el foco en las prácticas dialógicas, la generatividad, la inclusión y la participación. A su vez, estas características replican en las comunidades donde cada participante desarrolla sus actividades.

Los diferentes proyectos también comparten el interés en los *recursos de las personas y organizaciones*; respetan, reconocen e incluyen sus valores y habilidades para afrontar dificultades y/o desafíos; son propuestas y programas que ayudan a personas y comunidades desplazándose desde una mirada centrada en los problemas hacia otra que también privilegia las posibilidades. Los miembros del Diplomado tratamos de trabajar en un marco basado en la expansión de los recursos, las posibilidades de aprendizaje y la creatividad, tanto dentro de nuestro grupo como en las comunidades en las que realizamos nuestra tarea. En el proceso se organizó una red social con fuertes vínculos de pertenencia y solidaridad.

La matriz diseñada puede considerarse una forma novedosa de gestión colectiva del proceso de aprendizaje y del conocimiento en la que los participantes adquieren competencias para incluirse en dominios colectivos y personales. Esta comunidad de aprendizaje opera como un espacio de práctica a interacción social donde se forman personas que autorregulan sus procesos de aprendizaje mientras contribuyen al conocimiento singular y común. Desde esta perspectiva se entiende el conocimiento como inherente a la transformación de identidades, vínculos de transformación y creación de prácticas, y a la incorporación de su naturaleza social (Rodríguez-Mena, 2013).

## Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*. (M. Holquist, Comp.; C. Emerson y M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI [Trad. Tatiana Bubnova].
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. (C. Emerson y M. Holquist, Comps.; V.W. McGee, Trad.). Austin: University of Texas Press.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27 (1), 97-114.
- Foerster, H. von. (1984). *Observing Systems*. USA: Intersystems Publications.
- Fox Keller, E. (1994). La paradoja de la subjetividad científica. En D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 143-173). Buenos Aires: Paidós. Disponible en <http://www.taosinstitute.net/nuevos-paradigmas-cultura-y-subjetividad>
- Fried Schnitman, D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en <http://www.taosinstitute.net/nuevos-paradigmas-cultura-y-subjetividad>
- Fried Schnitman D. (1995). Hacia una terapia de lo emergente: construcción, complejidad, novedad". En S. McNamee y K.J. Gergen (comps.). *La terapia como construcción social* (pp. 253-274). Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

- Fried Schnitman, D. (1996). Between the extant and the possible. *Journal of Constructivist Psychology*, 9 (4), 263-282.
- Fried Schnitman, D. (1998). Navigating in a circle of dialogues. *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation & Management*, 9 (1), 21-32.
- Fried Schnitman, D. (2000). Introducción. Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. En D. Fried Schnitman (comp.). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (pp. 17-40). Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Fried Schnitman, D. (2002). New paradigms, new practices. En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (eds.). *New Paradigms, Culture and Subjectivity* (pp. 345-354). Nueva Jersey: Hampton Press. Disponible en <http://www.taosinstitute.net/new-paradigms-culture-and-subjectivity>
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000). La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. En D. Fried Schnitman (comp.). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (pp. 133-158). Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Fried Schnitman, D. (2011). Afrontamiento generativo de crisis y conflictos en organizaciones. *Persona*, (14), 11-40.
- Gergen, K.J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Gergen, K.J. (2002). Foreword. En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (eds.). *New Paradigms, Culture and Subjectivity* (pp. xi-xv). Nueva Jersey: Hampton Press. Disponible en <http://www.taosinstitute.net/new-paradigms-culture-and-subjectivity>
- Gergen, K.J. (2009). *Relational Beings. Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press.
- Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Guattari, F. (1994). El nuevo paradigma estético. En D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 185-204). Buenos Aires: Editorial Paidós. Disponible en <http://www.taosinstitute.net/nuevos-paradigmas-cultura-y-subjetividad>
- Latour, B. (1987). *Science in Action*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 421-442). Buenos Aires: Paidós. Disponible en <http://www.taosinstitute.net/nuevos-paradigmas-cultura-y-subjetividad>
- Morson, G.S. y Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics*. Stanford: Stanford University Press.
- Pearce, W.B. (1993). Achieving dialogue with 'the other' in the postmodern world. En P. Gaunt (ed.) *Beyond Agendas: New Directions in Communication Research* (pp. 59-74). Westport, CT: Greenwood Press.
- Pearce, W.B. (1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 265-283). Buenos Aires: Paidós. Disponible en <http://www.taosinstitute.net/nuevos-paradigmas-cultura-y-subjetividad>

- Prigogine, I. (1994a). ¿El fin de la ciencia? En D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 37-65). Buenos Aires: Paidós. Disponible en <http://www.taosinstitute.net/nuevos-paradigmas-cultura-y-subjetividad>
- Prigogine, I. (1994b). De los relojes a las nubes. En D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 395-419). Buenos Aires: Paidós. Disponible en <http://www.taosinstitute.net/nuevos-paradigmas-cultura-y-subjetividad>
- Prigogine, I. y Stengers, I. ( 1979), *La Nouvelle Alliance*. París: Gallimard.
- Rodríguez-Mena, M. (2013). *Aprender en Comunidades de práctica. Fundamentos teóricos y metodológicos del desarrollo de comunidades de aprendizaje en organizaciones laborales*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities*. Londres: Sage.

# *Comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje*

*Mario Rodríguez-Mena García y Roberto Corral Ruso*

El Grupo Aprendizaje para el Cambio del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), desde el año 2001, desarrolla el Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje (Rodríguez-Mena *et al*, 2004) que ha podido aplicar en los escenarios empresarial, comunitario y educativo en diferentes instituciones de Cuba y México.

En las bases teóricas de dicho programa se articulan los conceptos de: *situación de aprendizaje*, que trasciende el viejo dilema entre enseñar y aprender; *competencias para la autorregulación del aprendizaje*, entendidas en su génesis como relación entre dominios compartidos colectivamente y dominios personales; y *comunidad de aprendizaje*, como espacio de práctica e interacción social donde se forman y desarrollan las personas-que-aprenden.

Tales conceptos han sido tratados bajo la orientación teórica general del enfoque histórico-social de L. S. Vygotski (1982,1987) en su comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes y, específicamente, desde la Teoría Social del Aprendizaje de Wenger (2001) y sus concepciones sobre comunidades de práctica y aprendizaje situado.

Para la comprensión del aprendizaje en las organizaciones, resulta evidente la necesidad de asumirlo desde una dimensión social y no exclusivamente psicológico-individual como tradicionalmente se ha hecho, pues los contextos donde se producen los aprendizajes individuales suponen redes de relación con los otros y están vinculados a las disímiles prácticas que realiza el ser humano. Se advierte así, que la capacidad para aprender permanentemente en el contexto laboral no puede reducirse a una actitud individual, limitada a la interrelación del trabajador con su área de trabajo, más bien debe considerar las relaciones con quienes comparte este espacio laboral, pues el aprendizaje, por su carácter social, se desarrolla en espacios colectivos, como colaboración, cooperación

y comunicación entre personas, en el intercambio de ideas, en la crítica oportuna o en la sugerencia pertinente.

Ello requiere desplegar formas de trabajo en grupo –diferentes a las tradicionales de la organización– e instaurar nuevos modos de interacción y comunicación. El momento intersubjetivo (la interacción social) antecede toda adquisición intrasubjetiva (a nivel de individuo). La dinámica que emerge de la interacción entre los sujetos que aprenden (y enseñan, o mejor aun, que forman) crea zonas de desarrollo próximo (ZDP) que delimitan el ámbito propicio para aprender de un modo significativo (con sentido para la persona que aprende).

La ZDP es una categoría clave del enfoque histórico-social que ayuda a comprender la esencia de los procesos de formación y aprendizaje y su vínculo con el desarrollo de la persona (Vygotski, 1982).

Para Vygotski la ZDP establece los límites donde la formación y el aprendizaje deben incidir sobre el desarrollo ulterior. La concibe como un espacio de interacción donde se producen las mediatizaciones necesarias que conducen al desarrollo psíquico. Esta genial idea permite inferir que resulta prácticamente imposible aprender fuera de los límites de la ZDP.

Este concepto aclara que el aprendizaje no es desarrollo en sí mismo; pero la correcta organización del aprendizaje conlleva inevitablemente al desarrollo psíquico, pues activa un conjunto de funciones y contenidos psíquicos que de otra manera quedarían “inhibidos”. De este modo se establece la idea de que el aprendizaje es un momento crucial en el desarrollo, algo inherentemente ligado a él: solo por los mecanismos del aprendizaje aparecen en las personas las características verdaderamente humanas, no naturales, sino de esencia histórico-cultural.

La “ley genética general del desarrollo cultural” (1987, p 161) explica la transición hacia el desarrollo del sujeto que aprende en la ZDP. El contexto social y los instrumentos de mediación son los que, a través de la interiorización, forman los procesos psíquicos superiores. Es el dominio progresivo e interiorizado de los instrumentos de mediación, de los sistemas de representación disponibles y en uso en el escenario social, el indicador por excelencia de los cambios y progresos del aprendiz. En opinión de Wertsch, desde esta perspectiva, el desarrollo podría ser descrito como la apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación o como el dominio de formas más avanzadas de tales instrumentos. De hecho, el aprendizaje de nuevos sistemas de representación y el dominio más avanzado de los ya adquiridos, permiten la reorganización psicológica que da sentido de progreso al desarrollo psíquico. Progreso que no significa la sustitución de unas funciones psicológicas por otras más avanzadas, sino que, por integración dialéctica, las funciones psicológicas más avanzadas reorganizan el funcionamiento psicológico global, variando fundamentalmente las interrelaciones funcionales entre los diversos procesos psicológicos (Wertsch, 1995).

La mayor parte de los investigadores en el área del aprendizaje reconocen el carácter mediado de este proceso. Ante el empuje del paradigma cognitivista y la impronta

del enfoque histórico-social, se señalan la mediación cognitiva y la mediación social como los mecanismos explicativos del acto de aprender: es imposible aprender algo sin la activación de nuestros procesos cognitivos; pero evidentemente tales procesos son *halados* desde la interacción con otro, que incluso no tiene que estar físicamente presente, pues como bien dice Vygotski: “El hombre, a solas consigo mismo, sigue funcionando en comunión” (1987 p. 162).

Se puede afirmar entonces que la mediación aparece en los aprendizajes con un doble carácter:

1. Los aprendizajes solo se producen por mediación de las herramientas y signos que el aprendiz logra interiorizar. Para poder aprender se requiere el intercambio con los otros así como poner en funcionamiento óptimo nuestro aparato cognoscitivo. De ahí el carácter instrumental de esta forma de mediación: las herramientas y signos se erigen como instrumentos en manos del aprendiz para dominar la realidad.

2. Los aprendizajes constituyen para los aprendices las actividades que median entre ellos y la cultura que asimilan. En este sentido Vygotski los considera potenciadores del desarrollo del aprendiz. Desde este punto de vista la mediación tiene un carácter fundacional y no solo instrumental: no existe el sujeto antes de la mediación y los mismos instrumentos que domina se convierten entonces en mediadores para aprender y transformarse a sí mismo (Corral, 1999).

Actualmente existen diferentes enfoques<sup>1</sup> para la comprensión e intervención en el aprendizaje organizacional (Rodríguez-Mena, 2011, 2013). El enfoque de las comunidades de práctica puede considerarse como una forma novedosa de organización y actuación colectivas durante la gestión del aprendizaje en las organizaciones. El rasgo distintivo, respecto a los otros enfoques, es que sitúa a *la práctica* como la categoría central en el análisis: el recurso de aprendizaje más valioso que posee la organización (Wenger, 2001).

Para Jean Lave y Etienne Wenger, a quienes se les reconoce la introducción del término, las comunidades de práctica han existido siempre y no constituyen instancias artificialmente añadidas dentro de las organizaciones sociales sino que retoman las existentes; destacan su existencia informal como una emergencia espontánea de los grupos que comparten una práctica siempre contextualizada y donde tienen su expresión el “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991) y la “actividad situada” (Chaiklin y Lave, 2001).

Las comunidades de práctica tienen diversas connotaciones, algunos autores las han catalogado como comunidades técnicas, comunidades de conocimiento o de aprendizaje; otros se refieren a ellas como grupos temáticos o clubes de tecnología,

---

<sup>1</sup> Los enfoques identificados, además del enfoque de las comunidades de práctica, son: enfoque basado en la adaptación (Cyert y March, 1963); enfoque basado en la acción (Argyris y Schön, 1978); enfoque basado en la perspectiva sistémica (Senge, 1992); enfoque basado en la gestión del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995; Choo, 1998); enfoque basado en la complejidad (Begun, Dooley y Zimmerman, 2003; Mitleton-Kelly, 2003); enfoque basado en los recursos generativos y apreciativos (Fried y Schnitman, 2000; Watkins y Mohr, 2001).

sociedades de aprendizaje, redes de aprendizaje o de conocimiento, cada vez más en boga con el auge de las nuevas tecnologías de la información que posibilitan la existencia de comunidades virtuales a través de la Internet.

Al respecto, Brown (2000) define a las comunidades de práctica como grupos de personas que, por estar trabajando juntos durante un largo tiempo, pueden compartir sus prácticas y sus ricas experiencias, así como elaborar sus propios mecanismos de confianza que permiten el libre fluir de la ideas; de esta forma se reconoce la existencia de condicionantes afectivas que catalizan las relaciones entre sus miembros. Constituyen una forma novedosa de manejar el conocimiento en la organización donde se combinan armónicamente la práctica, el aprendizaje y la innovación (Brown y Duguid, 2000).

Otro rasgo particular de este enfoque es que ha sido desarrollado en su totalidad por antropólogos, sociólogos y psicólogos. Sus fuentes son diversas como la teoría de la actividad, la psicología crítica, la psicología ecológica, la antropología cognitiva y las perspectivas etnometodológicas. Hoy constituye un campo de estudio en pleno desarrollo.

La Teoría Social del Aprendizaje (Wenger, 2001) enfatiza la noción del aprendizaje como participación social. Aprender implica participar de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales, así como construir identidades en relación con estas comunidades, pues participar en una práctica no solo da forma a aquello que hacemos sino también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos. El conocimiento es una cuestión de competencia en relación con ciertas empresas valoradas socialmente; y conocer es cuestión de participar en la consecución de estas empresas comprometiéndose de una manera activa en el mundo. El significado en última instancia debe producir el aprendizaje, pero el significado no existe en nosotros ni en el mundo sino en la relación dinámica de vivir en el mundo.

Jean Lave y Etienne Wenger (1991), son autores de la teoría sobre el denominado “aprendizaje situado” [*situated learning*], que ofrece una visión antropológica y sociológica del aprendizaje y está claramente influenciada por las ideas de Vygotski. Para estos autores el aprendizaje es un aspecto inseparable e integral de cualquier práctica social. La noción de *aprendizaje situado* indica precisamente el carácter contextualizado del aprendizaje, que no se reduce a las nociones convencionales de aprendizaje *in situ* o aprendizaje haciendo, sino a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica, o sea, en un contexto cultural social de relaciones del cual obtiene los saberes necesarios para transformarla y transformarse.

Una teoría de la práctica social como ésta, enfatiza la interdependencia relacional del agente y el mundo, la actividad, el sentido, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento. Enfatiza el carácter inherentemente social (negociado) del conocimiento, y el carácter implicado (interesado) del pensamiento y la acción de las personas en la actividad. Este enfoque también sostiene que el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento, son relaciones entre personas en actividad, en, con, y a partir de un mundo estructurado social y culturalmente. Este mundo es socialmente constituido: las formas objetivas y los sistemas de actividad por una parte, y la subjetividad de los agentes y la



comprensión intersubjetiva de ellos por la otra, constituyen mutuamente tanto el mundo como sus formas de experiencia.

Las explicaciones convencionales que consideran al aprendizaje como un proceso por el cual un aprendiz internaliza el conocimiento –sea descubriéndolo, asimilándolo desde otros, o experimentando en interacción con otros– solo pueden reflejar asunciones muy remotas acerca de la naturaleza del aprendiz, del mundo, o de sus relaciones; establecen una dicotomía muy aguda entre lo interno y lo externo; sugieren que el conocimiento es básicamente cerebral; y toman al individuo como la unidad no problemática de análisis. Mucho más que eso, el aprendizaje como internalización es demasiado fácilmente construido como un proceso no problemático de absorber lo dado, como una simple cuestión de transmisión y asimilación.

La historicidad de los procesos de aprendizaje rechaza los abordajes ahistóricos de la internalización como un proceso universal, pues, dada una comprensión relacional de la persona, el mundo y la actividad, la participación –que constituye el núcleo de esta teoría del aprendizaje– no puede ser internalizada como estructura de conocimiento, ni puede ser externalizada como artefactos o estructura de actividad generales. La participación siempre está basada en negociaciones situadas y renegociaciones de significados en el mundo, esto implica que el conocimiento, la comprensión y la experiencia, están en constante interacción, por tanto, son mutuamente constitutivas. La noción de participación también disuelve las dicotomías entre cerebro, actividad cerebral y actividad del organismo como un todo, entre la contemplación y la implicación, entre la abstracción y la experiencia. Las personas, las acciones y el mundo están implicados en todo pensamiento, discurso, conocimiento y aprendizaje.

Priman aquí las concepciones relacionales, históricas por naturaleza, donde se concibe a la persona como un practicante, un recién llegado que deviene maestro, cuyo conocimiento, habilidad y discurso cambiantes son parte de una identidad en desarrollo. En síntesis, la persona es considerada como miembro de una comunidad de práctica. Las comunidades de práctica tienen historia y ciclos de desarrollo y se reproducen a sí mismas de tal forma que la transformación de los recién llegados en maestros deviene totalmente integral a la práctica.

Este modo de concebir la participación tiene una gran repercusión en aquello que el aprendizaje significa para los diferentes niveles de la organización. Para los individuos el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas de sus comunidades; para las comunidades, refinar sus prácticas y garantizar nuevas generaciones de miembros; para las organizaciones, interconectar sus comunidades de práctica a través de las cuales la organización sabe aquello que sabe y consecuentemente llega a ser eficiente y valiosa como tal.

Las comunidades de práctica son aquí concebidas como historias compartidas de aprendizaje. Nunca se aprende algo estático sino el proceso mismo de participar en una práctica continua y de comprometerse en su desarrollo. El aprendizaje cambia nuestra capacidad de participación en la práctica, permite comprender los propósitos y los recursos que tenemos a disposición para hacer lo que hacemos.

## Comunidades de aprendizaje

Hoy día, el término *comunidad de aprendizaje* es usado con bastante frecuencia. Al menos se pueden diferenciar tres acepciones en su empleo: para distinguir lo extraescolar de lo escolar; para referirse a la conectividad, mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, en una realidad virtual; y para enmarcar contextos socioculturales y ámbitos geográficos de todo tipo.

Estos modos de interpretación no son excluyentes y muchas veces se solapan. No obstante, es muy común que al emplear el término generalmente predomina la noción de comunidad más que la de aprendizaje. Solamente algunas versiones de comunidad de aprendizaje más apegadas al contexto escolar atienden sus aspectos psicopedagógicos.

La *comunidad de Aprendizaje*, en sus diversas acepciones y enfoques, resulta reconocible como aspiración y como experiencia histórica en muchos países (Torres, 2001). Las razones de su reactivación y expansión en el contexto actual se resumen en:

- La tendencia a la *globalización* y su impulso contrario, la localización.
- La complejización de la sociedad civil y el ensanchamiento de la participación ciudadana en sus diversos ámbitos.
- El surgimiento y expansión acelerada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- La renovada importancia dada a la educación y el énfasis sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida como eje organizador de la sociedad del futuro, definida como *sociedad del conocimiento*, *sociedad del aprendizaje*.
- El desencanto con el sistema escolar y con los reiterados intentos de reforma educativa, y la búsqueda de vías y modos nuevos para pensar la educación.

En nuestro caso, la categoría comunidad de aprendizaje emana de la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes humanos que están *situados* en comunidades de práctica, social y culturalmente construidas.

La comunidad de práctica constituye uno de los modelos para comprender, explicar e investigar la forma real en que las personas aprenden. Se define como “redes de actividades y acciones interdependientes y autoorganizadas, que vinculan entre sí a personas, significados, y el mundo material, en un sistema complejo de intercambios internos y con el ambiente” (Rodríguez-Mena y Corral, 2007, p. 38).

Los miembros de la comunidad de práctica son así definidos como persona-en-actividad (Rodríguez-Mena y Corral, 2006, 2007), concepto que señala la peculiar conjunción entre un individuo (organización corporal específica, con sus modos de

funcionamiento y procesos) y un sujeto social (el sujeto cultural genérico) en comunidades contextualizadas, como continuidad e identidad durante la participación en diferentes comunidades de práctica excluyentes.

Los seres humanos estamos implicados en todo momento en diferentes comunidades de práctica, que nos articulan en redes de interacción con otros individuos, significados culturales, instrumentos y procesos, visiones del mundo e ideologías; en cada comunidad somos simultáneamente los mismos (reconocemos nuestra identidad a lo largo de la historia de trayectorias de participación) y diferentes (en tanto cualquier participación requiere y promueve roles, identidades variables, expectativas, autoconceptos, ejecuciones contextualizadas para esa práctica). Por tanto, toda comunidad de práctica es al mismo tiempo una comunidad de aprendizaje porque exige una continua modificación de nuestras acciones a tono con la comunidad en la que participamos en un momento dado.

Una premisa básica de la participación comprometida del aprendiz en su propio aprendizaje se define como identidad. Todas las personas mantienen simultáneamente varias identidades entendidas como grupos a los cuales refieren cualidades personales y en los cuales encuentran los espacios intersubjetivos para manifestarlas, perfeccionarlas y crearlas (Rodríguez-Mena y Corral, 2006, 2007). Una comunidad de aprendizaje solo será realidad en la medida en que sus miembros la consideren como grupo de referencia y generen sentimientos, acciones y símbolos de identidad. La identidad supone igualdad de los miembros en cuanto a la legitimidad de la participación, pero al mismo tiempo diferencias en cuanto a las acciones que realizan y la posición periférica o central con relación a los demás miembros del grupo (Lave y Wenger, 1991).

Para nuestro grupo de investigación, la *comunidad de aprendizaje* es (...) el modo de funcionamiento sistémico de una comunidad de práctica cuyos miembros son genuinos y mantienen interacciones constantes y múltiples dirigidas por el propósito de aprender en, desde, y para mejorar, tal práctica, lo que se convierte en su meta de desarrollo permanente (Rodríguez-Mena *et al.*, 2004, p. 107).

La formación de una verdadera comunidad de aprendizaje requiere que la comunidad de práctica realice acciones conscientes dirigidas a potenciar y desarrollar tanto el aprendizaje grupal como el que individualmente puedan lograr sus miembros participantes, de ahí la justificación de crear un programa de formación para estos fines.

Por tanto, en el orden procedimental de intervención desde la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje en contexto de comunidad de práctica, es necesario el empleo de un dispositivo de herramientas metodológicas que permitan a los aprendices reconocer y evaluar de modo sistemático cómo evolucionan sus trayectorias personales al insertarse en la red de relaciones que establece dicha comunidad.

## Criterios de evaluación en comunidades de aprendizaje

Para comprender el proceso de desarrollo de la comunidad de aprendizaje se han retomado los criterios de evaluación que describen a las comunidades de práctica (Wenger, 2001) y se han objetivado en forma de indicadores observables, tanto para los participantes como para los facilitadores<sup>2</sup>. A continuación se describen los criterios y sus indicadores, así como los instrumentos empleados para su registro.

### *1<sup>er</sup> criterio: participación*

Criterio esencial para entender el aprendizaje, pues aprender no es más que el proceso de participar en una práctica compartida con otros, con el propósito de dominarla y perfeccionarla como señal de identidad y pertenencia a esa comunidad de práctica. Con este criterio se describe al miembro legítimo de una comunidad en tanto es una persona que se implica y compromete de manera significativa en la práctica aceptada por la comunidad. Son indicadores de este criterio:

- *Motivación por las situaciones de aprendizaje*: referida al interés sostenido por participar de las actividades. Expresada por los participantes en sus autoevaluaciones y observadas directamente durante las sesiones y en parlamentos ocasionales.
- *Contribución individual de cada miembro*: referido a la trayectoria de participación y los cambios en frecuencia, intensidad, posición, rol y calidad de la intervención en las tareas propuestas y ejecutadas por cada uno de los miembros de la comunidad. Este indicador es evaluado cualitativamente a través de las observaciones de los investigadores externos y de la propia autoevaluación de los participantes.
- *Interacción grupal*: entendida como las redes de comunicación, intercambio e influencia que vinculan a los miembros entre sí y permiten la participación. Se incluyen de manera especial las reglas de participación definidas colectivamente y registradas en los materiales producidos por la comunidad. Se evalúa a través de las observaciones de los investigadores externos, la autoevaluación de los participantes y se expresa en gráficos de redes.
- *Funcionamiento de las estructuras de poder*: referidas a las órdenes y disposiciones, explícitas o no, que actúan en la comunidad y regulan las posiciones relativas, la legitimidad de participación de sus miembros. Se evalúa a través de la observación, el registro de las sesiones y los parlamentos ocasionales de los miembros.

---

<sup>2</sup> Se refiere a los miembros del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS que aplica el Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje.

## 2<sup>do</sup> criterio: *práctica*

Referida al sistema de acciones y procedimientos generados por las situaciones de aprendizaje y que permite vincular entre sí a los miembros, y por supuesto definir la propia comunidad. Este criterio se concretó en los siguientes indicadores:

- *Gestión colectiva de la práctica de aprendizaje*: entendida como la coordinación de acciones exitosas entre los miembros de la comunidad para ejecutar las propuestas de tareas planteadas, así como la negociación y producción colectivas de resultados objetivadas en intervenciones, preguntas y respuestas, movimientos en el espacio, intercambios entre personas, redacción de documentos, y otros. Se evalúa a través de la observación de lo acontecido en las sesiones, las autoevaluaciones de los miembros y el análisis de los documentos producidos.
- *Logros específicos de las situaciones de aprendizaje*: se refiere al dominio, tanto individual como colectivo, de estrategias, procedimientos y herramientas para el aprendizaje, identificados como cambios personales o colectivos por los propios participantes. Se complementa en el análisis de los logros de aprendizaje y la formación de competencias del aprendiz autorregulado. Reconocidos por los participantes en sus autoevaluaciones y observados en sus producciones.

## 3<sup>er</sup> criterio: *identidad y sentido de pertenencia a la comunidad*

Criterio referido al cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y la creación de historias personales y colectivas del devenir desde los contextos de nuestras comunidades. Un fuerte sentimiento de identidad en las comunidades de aprendizaje es al mismo tiempo premisa, resultado y garantía de la calidad de sus logros, y la satisfacción de sus miembros. Representa el criterio más difícil de evaluar en tanto sus manifestaciones se realizan a través de los criterios anteriores y demora mucho más tiempo en producir expresiones específicas. Son indicadores de este criterio:

- *Satisfacción con el desempeño de la comunidad*: la coincidencia en las vivencias de satisfacción de los participantes con las tareas ejecutadas y su reconocimiento, la asistencia y permanencia en las sesiones, el grado de jerarquía que le concedieron a esta práctica en sus planificaciones cotidianas y las llamadas recíprocas a la disciplina, la participación y el apoyo mutuo. Se evalúa por la observación, las autoevaluaciones y parlamentos ocasionales.
- *Producción de claves y signos de identidad definatorios de la comunidad*: se refiere a la elaboración de discursos específicos de los participantes y la utilización de repertorios comunes, construidos colectivamente para la producción de sentidos e inferencias en las comunicaciones entre los miembros. Incluye la distribución espacial de los miembros y los parlamentos ocasionales acerca de intereses, procedimientos o cualidades comunes entre los participantes, como el uso del plural *nosotros* en algunos parlamentos ocasionales. No se consideran aquellos signos ofrecidos por los

facilitadores como parte de las situaciones de aprendizaje, salvo que se hayan extendido como marcas de identidad más allá de su uso en una tarea. Se evalúa por observación y por los cambios en el lenguaje y las formas de comunicación.

## **Proceso de desarrollo de las comunidades de aprendizaje**

La integración de los resultados expuestos por cada uno de los criterios e indicadores permite inferir el proceso de desarrollo de las comunidades de aprendizaje desde comunidades de práctica ya establecidas en las organizaciones estudiadas (Rodríguez-Mena, 2013). Este proceso implica la secuencia de varios momentos trascendentales:

### *1- Sensibilización inicial*

La comunidad de práctica encuentra la posibilidad de cubrir expectativas de aprendizaje no resueltas en su espacio laboral. Sus miembros muestran interés por las situaciones de aprendizaje, están motivados y confían en la posibilidad de cambiar por la fuerza y unidad de su comunidad; sin embargo, no cuentan con herramientas y recursos previos para participar, adoptan actitudes receptivas, dependientes de los facilitadores y sus líderes, con poca interacción entre ellos y marcadas dificultades para el diálogo y la escucha activa; hay escasa claridad en las metas.

### *2- Crisis*

La comunidad de práctica se muestra desorientada. Sus miembros comienzan a tomar conciencia de la falta de interacción y de su desconfianza en el proceso de aprender entre todos, por el no dominio de competencias y estrategias para aprender y no saber aprovechar la potencialidad del colectivo. Falta coherencia en las acciones de cooperación, comunicación y diálogo para la construcción de sentidos. La centración individual, las posiciones de poder, la ansiedad por el logro y la competitividad, aparecen como comportamientos que requieren ser transformados si se quiere continuar.

### *3- Maduración*

La comunidad de práctica comienza a verse como comunidad de aprendizaje en progreso. Los miembros están mejor orientados en las situaciones de aprendizaje; la interacción aumenta; muestran mayor dominio de las competencias para autorregular el aprendizaje; los procesos valorativos se ajustan mejor a los desempeños reales; aumenta la indagación, la reflexión, el diálogo y la cooperación para aprender. La comunidad gana en independencia, la identidad es un factor de unidad que incentiva el aprendizaje individual y colectivo. Reconocen que es necesario aprender a participar, ya que no es una cualidad espontánea ni automática.

#### *4- Constitución de la comunidad de aprendizaje*

La comunidad de práctica se reconoce como comunidad de aprendizaje. El desarrollo de las competencias para autorregular el aprendizaje permite aprovechar mejor las situaciones de aprendizaje para mejorar su práctica y proyectar el futuro. Aparecen nuevas oportunidades que los miembros pueden reconocer, utilizar en su práctica o visualizarlas para la proyección de futuro. Se ha creado un discurso incipiente que los identifica. También logran reconocer las áreas deficitarias y hay conciencia de la necesidad de crear estrategias para el cambio.

### **Reflexiones finales**

Las investigaciones del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS, han permitido una mejor comprensión del proceso de desarrollo de las comunidades de aprendizaje y la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje, a partir de contrastar en la práctica su propuesta teórico-metodológica.

Los resultados del análisis comparativo del comportamiento de los criterios e indicadores del proceso de desarrollo de las comunidades de aprendizaje en diferentes experiencias de formación permiten confirmar la validez de estos criterios e indicadores para comprender tal proceso, con el propósito de intervenir en él de un modo más efectivo.

El proceso de desarrollo de las comunidades de aprendizaje impacta a las comunidades que viven las experiencias y a sus organizaciones en diversos aspectos:

Uno muy significativo para los participantes es la calidad del proceso de construcción de metas y su transferencia a los procesos de trabajo cotidianos, lo cual asegura en gran medida el cumplimiento de planes. En este sentido la mayor parte de los participantes reconoce el valor práctico de este tipo de herramienta y expresa placer y satisfacción por el trabajo realizado, desde lo individual, la comunidad y la organización.

Otra ganancia compartida por las comunidades es el uso productivo del tiempo para organizar las tareas y la toma de decisiones conjuntas en la cotidianidad laboral. Para ello identifican la necesidad de lograr una auténtica participación, cuestión que supone entrenamiento continuo y uso de herramientas adecuadas. Para las comunidades de aprendizaje resulta muy revelador el hecho de lograr la elaboración de productos de calidad con la participación de todos, así como la mejora progresiva en las dinámicas establecidas para producirlos.

Los participantes de las comunidades de aprendizaje investigadas reconocieron que a partir de la experiencia formativa hubo una transformación positiva de los patrones de interacción y comunicación. Las disfuncionalidades iniciales en la comunicación – interrupciones, careos y contrapunteos, escucha activa disminuida– que no permitían la producción de sinergias, fueron sustituidas por nuevos contextos de relaciones cada vez más distendidos y comprometidos, con mayor aprovechamiento de la multiplicidad de

criterios válidos, a partir de una escucha más activa, con menos interrupciones y careos, y recuperación de lo dicho en el discurso del otro para una elaboración más integradora.

Las experiencias también ponen de manifiesto algunas fisuras en las que se debe profundizar. Cuestiones relativas a las estructuras de poder diseñadas para un fin y que pueden no ser adecuadas para otro o incluso impedirlo, requerirán de muchas precauciones para realizar el tránsito de la comunidad de práctica a comunidad de aprendizaje. También se coloca en relieve el asunto de las comunidades como redes abiertas, que permiten un libre tránsito de personas, conocimientos y herramientas entre ellas, pero con modificaciones en las posiciones, roles y marcas de sentido atribuidas.

De alguna forma, la reflexión en estos temas probablemente permita redefinir mejor el concepto de competencias como emergentes del límite de relación entre el individuo y la comunidad de práctica, y la necesidad de tomar en cuenta estas comunidades como solución a los graves problemas de la educación y la formación de personas competentes en los momentos actuales.

Por último, aun cuando la especificidad de las experiencias mostradas puede acotar las posibilidades de generalización de los resultados a otros contextos de práctica; se considera que tal limitación podrá ser compensada de varias maneras: ya la existencia de resultados en este contexto permitiría evaluar posibles alcances en contextos similares, pero además, en términos conceptuales, e incluso metodológicos, podrían lograrse algunas generalizaciones referidas a las formas de intervención y sobre todo a la comprensión del proceso de aprendizaje desde los referentes teóricos declarados, específicamente el enfoque histórico-social, que por su propia definición alcanza una visión antropológica no limitada a contextos específicos, sino por el contrario se apoya en ellos para alcanzar verdaderos saberes acerca del objeto de investigación.

## Referencias bibliográficas

- Argyris, C. y Shön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Begun, J.W., Dooley, K. y Zimmerman, B. (2003). Health care organizations as complex adaptive systems. En S.M. Mick y M. Wytenbach (eds.), *Advances in Health Care Organization Theory* (45-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, J.S. (2000). Una visión distinta y prodigiosa. *Gestión*, 2, 89-94.
- Brown, J.S. y Duguid, P. (2000). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. En E.L. Lesser; M.A. Fontaine y J.A. Slusher (Eds.). *Knowledge and Communities* (99-121).. Boston: Butterworth Heinemann.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Choo, C.W. (1998). *The Knowing Organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions*. New York: Oxford University Press.



- Corral, R. (1999). Las “lecturas” de la zona de desarrollo próximo. *Revista Cubana de Psicología*, 16 (3), 200-204.
- Cyert, R.M. y March, J.G. (1963). *A Behavioural Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000). Contextos, instrumentos y estrategias generativas En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (Comps.) *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*, Buenos Aires: Granica.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mitleton-Kelly, E. (2003). Organizations as complex evolving systems. Disponible en <http://www.lse.ac.uk/lse/complex/publications/OACES.htm> (Consultado: 08/04/10).
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *La organización creadora de conocimientos*. México: Oxford University Press.
- Rodríguez-Mena, M. (2011). *Aprender en Comunidades de Práctica. Presupuestos teóricos y metodológicos para potenciar el aprendizaje en espacios sociales*. La Habana: CIPS.
- Rodríguez-Mena, M. (2013). *Aprender en Comunidades de Práctica. Fundamentos teóricos y metodológicos del desarrollo de comunidades de aprendizaje en organizaciones laborales*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento Educacional, Universidad de La Habana.
- Rodríguez-Mena, M. y Corral, R. (2006). How participation in a learning community transformed a community of practice. *OD Practitioner, Journal of the Organization Development Network*, 38 (4), 19-24, otoño. [ Número sobre Cultures of Participation at Work in Cuba and the US.]
- Rodríguez-Mena, M. y Corral, R. (2007). Aprender en una comunidad de práctica. El aprendizaje en la empresa. En P. Arenas y M. Monet (Edts.). *Culturas de participación en el trabajo de Cuba y los Estados Unidos* (35-47). La Habana: Editorial Acuario.
- Rodríguez-Mena, M., García, I. Corral, R. y Lago, C. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Editorial Prensa Latina.
- Senge, P.M. (1992). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Ediciones Juan Granica S.A. y Javier Vergara Editor S.A.
- Torres, R.M. (2001). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje, Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Fórum 2001, Barcelona, 5-6 Octubre 2001.
- Vygotski, L.S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotski, L.S. (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Watkins J.M. y Mohr, B. (2001). *Appreciative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J.W. (1995). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

# *Acerca de las prácticas dialógicas*

*Rosario Fraga Gómez*

Las prácticas dialógicas<sup>3</sup> no se refieren al mero acto de comunicar, en el que hay un emisor que transmite información y un receptor que intenta descifrar un código comunicacional. Hablamos sobre un lenguaje como acción que solo recobra sentido o significado cuando las acciones son coordinadas en un espacio común entre las personas involucradas.

Se trata de un proceso espontáneo, expresivo-responsivo, dinámico, en el que los participantes están comprometidos y abiertos a ser tocados por la otredad del otro, y de los otros que lo rodean. Dicho proceso cuenta con una serie de características que lo definen como tal:

- Brinda un abanico de posibilidades.
- Permite una transformación mutua, simultánea.
- Se caracteriza por la apertura.
- Permite la emergencia de un aprendizaje transformador.
- Tiene retroalimentación con posibles ajustes.
- Se sustenta en la flexibilidad, la tolerancia, el respeto, la honestidad, la transparencia y la incondicionalidad.
- Es una invitación a conversar, los coordinadores no son intrusivos, invasivos ni interpretan.
- Se actúa con igual curiosidad e ingenuidad que la de los niños; si queremos saber o conocer algo se lo preguntamos al otro.
- Creatividad e innovación como resultado de la conversación y de las relaciones.
- Se dan resultados conversacionales y relacionales duraderos.

---

<sup>3</sup> Una de las primeras iniciativas desarrolladas en el contexto del Diplomado que da lugar a esta sistematización fue una conferencia on-line desarrollada entre los distintos participantes y Kenneth Gergen. En esa primera reunión, a partir de una reflexión conjunta, la autora, desde Cuba, sistematizó los principales rasgos de las prácticas dialógicas que deseábamos inspirasen la perspectiva reflexiva de nuestras conversaciones sobre las prácticas que llevábamos a cabo. Esta presentación es la síntesis propuesta.

- El terreno compartido entre los involucrados es activo, sufre una renovación continua.
- No se juzga, ni se intenta buscar una verdad única.
- Es una conversación en la que siempre hay otra primera vez en que cada situación es vista como nueva y particular.
- Es generador de una tercera cultura.
- Las diferencias resultan una condición indispensable para lograr la unidad, un conjunto.

Con la finalidad de que se logren estas características conversacionales se requiere de una serie de eventualidades relacionadas con:

- La polivocalidad y la polifonía versus la existencia y primacía de un discurso dominante, único: todas las participaciones son igual de importantes.
- No experticia.
- Operar en un lenguaje coloquial y comprensible para todos los participantes.
- Permitir la contemplación de un *multiverso* en vez de un universo.
- Relación simétrica, nunca de poder.
- Dejar margen a la duda, someter y cuestionar la verdad absoluta.
- Total coherencia entre cada participante y su persona.

Para la efectividad del diálogo, éste debe llevarse a cabo en un medio propicio, en el que se logre un consenso en cuanto a la comodidad, los temas a tocar en la conversación y cómo guiar a la misma.

Es muy conveniente llamar a las personas por su nombre y establecer un vínculo comprometido, profundo, en el que se utilicen ejemplos de la vida personal de cada cual.

Vivimos en diálogo perennemente, por lo cual las prácticas dialógicas son aplicables a cualquier contexto.

*Prácticas dialógicas en psicoterapia  
e intervenciones psicosociales*

# ***Proceso generativo y prácticas dialógicas***

*Dora Fried Schnitman*

## **Introducción**

Mi interés por la creatividad y la innovación sistémica es de larga data, comenzó con mi trabajo de tesis (Fried Schnitman, 1983). En los nuevos paradigmas (Fried Schnitman, 1994) y los modelos dialógicos encontré nuevos recursos. En mi trabajo como terapeuta me interesé por las maneras en que emergen las nuevas posibilidades en un proceso terapéutico, así como en detectar los recursos propios de los consultantes, recuperarlos e innovar lo necesario para responder a los desafíos o dificultades que atravesaban. En este marco desarrollé la perspectiva generativa.

En este trabajo presento algunos aspectos de esta perspectiva para prácticas psicosociales incluyendo la terapia, que también resultan de utilidad para otras como la gestión de crisis y conflictos, el desarrollo empresarial, organizacional y comunitario, el diseño de programas y experiencias de aprendizaje, entre otras, que utilizan los recursos, valores y habilidades de las personas para innovar frente a una variedad de desafíos y dificultades, y desplazarse desde los problemas a la creatividad (Fried Schnitman, 2010, 2011, Fried Schnitman y Schnitman, 2000a-b; Fried Schnitman y Rotenberg, 2009; Fried Schnitman y Rodríguez-Mena, 2012).

## **Perspectiva generativa**

La *perspectiva generativa* propone que mediante el diálogo reflexivo y el aprendizaje conversacional pueden tener lugar procesos emergentes y eventos novedosos que promueven la co-construcción gradual en el tiempo de posibilidades y alternativas para

abordar las situaciones problemáticas y desafíos que se presentan a las personas en diferentes contextos. Se aleja de modelos normativos y de déficit, y trabaja con una lógica de la posibilidad y un marco positivo orientado a los recursos.

Los profesionales de diferentes disciplinas que utilizan una perspectiva generativa se apoyan en la riqueza y complejidad del diálogo, y en las oportunidades que brinda para construir alternativas, recuperar, reconocer e implementar las posibilidades que permiten avanzar diferentes tipos de procesos de transformación personal e interpersonal. Entienden que todo diálogo se construye en espacios sociales en las interacciones entre personas. Están muy atentos al curso que sigue la conversación, a las variaciones que se producen, a los pequeños eventos que pueden dar inicio a nuevos significados, cursos de acción o ser puntos de partida para crear o promover alternativas –*momentos generativos*–; también exploran y trabajan los procesos que permiten avanzar estos momentos hacia nuevas maneras de abordar situaciones problemáticas produciendo transformaciones que denominamos *ciclos generativos*. En ocasiones los profesionales proponen posibilidades que devienen útiles cuando los participantes las avalan; otras veces las expresan los participantes o surgen espontáneamente en el diálogo con capacidad para convertirse en momentos generativos y, si el profesional o alguno de los participantes las reconoce como oportunidades para iniciar cambios o caminos alternativos, pueden dar comienzo a ciclos generativos. El inicio de un ciclo generativo facilita la emergencia de nuevos significados que pueden abrir relaciones y posibilidades para la acción futura.

Esta perspectiva incorpora las nociones de *momento* y *ciclo generativos*, mediante las cuales privilegia las oportunidades de cambio emergentes en cada proceso, su desarrollo y su puesta en acción. Promueve competencias para que los participantes puedan reconocer o iniciar alternativas, investigarlas, ponderarlas, implementar las adecuadas y aprender a partir de las mismas. Incorpora recursos que permiten una evaluación de estas alternativas y del curso del proceso mediante la cual los participantes recuperan aquello que resultó productivo y ajustan lo necesario.

Quienes participan en un proceso generativo necesitan estar atentos y desarrollar competencias para registrar el potencial de los episodios puntuales, los temas y eventos – aun los pequeños– que tienen lugar para desarrollarlos como oportunidades significativas. También son importantes las competencias para entablar relaciones entre los participantes, trabajar en los marcos comunes, establecer síntesis, vincular diferentes diálogos y avanzar en dirección a resolver los problemas o desafíos que convocan el diálogo. Esta capacidad generativa de las personas que trabajan en un contexto de diálogo ofrece posibilidades no anticipadas ni pensadas, transforma potencialidades en nuevas realidades operativas y existenciales, y acerca la experiencia al carácter abierto y siempre incompleto del aprendizaje, la co-construcción y la creatividad.

Los profesionales que utilizan la perspectiva generativa como base para su trabajo construyen una gama de prácticas y significados entre *lo que es* y *lo que podría ser*,

proyectan caminos posibles hacia un futuro, exploran las bifurcaciones, las múltiples alternativas, y utilizan las variaciones y las situaciones aleatorias para crear novedad.

## **Características de la perspectiva generativa**

Las principales características que ofrece esta perspectiva a los profesionales son:

- Permite sostener un enfoque dialógico y relacional entre personas, que promueve coordinaciones y procesos novedosos y productivos en relación con los motivos que les convocan.

- Favorece la participación y las relaciones inclusivas entre consultantes y profesionales, entre consultantes entre sí, y la formación de equipos colaborativos entre diferentes participantes según el contexto.

- Reconoce a los participantes como potenciales gestores de futuros posibles y promueve proactividad en las personas y sus relaciones.

- Reconoce los conocimientos explícitos e implícitos de los participantes sobre las situaciones en cuestión y sus propios recursos, y estimula su capacidad para producir innovaciones.

- Atiende los registros y representaciones que tienen las personas acerca de su vida, experiencia y esperanzas.

- Trabaja con las posibilidades emergentes, lo inesperado que surge en las interacciones no lineales, la complejidad y las oportunidades que éstas brindan para crear y avanzar hacia procesos transformativos más promisorios.

- A partir de la identificación de las oportunidades para incorporar innovaciones en la conversación, explora cursos de acción posibles y pondera su puesta en acto.

- Interroga las nuevas posibilidades y avanza hacia la implementación y expansión de las que resultan satisfactorias o adecuadas para los participantes, los propósitos de la consulta y los contextos.

- Reconoce y trabaja las formulaciones negativas o de déficit, las re-significa, explora y promueve marcos operativos que les permitan encontrar mejores oportunidades.

- Interpela los supuestos básicos, reconsidera aquello que se toma por “dado”.

– Facilita la reflexión de los participantes y les formula preguntas fundamentales acerca de su vida personal, relacional y social.

– Revisa las perspectivas, posibilidades y reconocimientos alternativos de las personas y relaciones.

– Favorece el interés por otro/s, la curiosidad, la indagación, el aprendizaje, la participación y la innovación.

– Considera las nuevas alternativas para la acción personal, interpersonal y social, pondera sus posibilidades de implementación y avanza hacia su puesta en acto.

En suma, el profesional favorece contextos que promueven la productividad de los participantes y el proceso. Investiga y avanza conjuntamente con los consultantes desde el surgimiento de la posibilidad hacia la ponderación de su contribución, su aplicabilidad y la conveniencia o no de su puesta en acto. Conjuntamente con los participantes aprende, reflexiona y evalúa los recursos y la productividad del proceso en relación con la situación a resolver y las transformaciones de los participantes.

Una de las primeras implicaciones de esta perspectiva es que permite focalizarse en el *futuro* y en las *posibilidades emergentes* –que no existen aún o existen sólo en forma incipiente–, que pueden ser creadas y amplificadas expandiendo así la construcción de nuevas *alternativas* para las personas y las relaciones sociales. En un *proceso generativo* las personas involucradas trabajan simultáneamente y con otro/s en el desarrollo del diálogo, en la búsqueda de *soluciones y alternativas*, y en la construcción de una *visión para el futuro* que puedan implementar. Aprenden sobre sí mismas, clarifican sus intereses, sus objetivos y los caminos para alcanzarlos, y resuelven lo necesario para transformar sus condiciones de existencia atendiendo a lo posible.

### *Epistemología generativa*

La perspectiva generativa se basa en principios epistemológicos y teóricos que incluyen los nuevos paradigmas, el construccionismo social y el dialogismo para caracterizar la conformación relacional y la dinámica emergente de los espacios sociales. En este marco incorpora la construcción social del conocimiento, la inteligibilidad y el sentido. Trabaja con una lógica de la posibilidad, los procesos emergentes, las dinámicas no lineales y los procesos alejados del equilibrio como fuentes de novedad. Incorpora la capacidad de los sistemas sociales para transformarse a través de procesos de auto-organización, y los aportes de la complejidad para enriquecer las perspectivas y posibilidades. Estas perspectivas epistemológicas promueven dimensiones creativas y de innovación, y una concepción relacional y transformativa de la subjetividad, la identidad y



las relaciones, así como recursos proactivos y emergentes (Fried Schnitman, 2002, Fried Schnitman, en este volumen).

## Diálogo y generatividad

### *Qué entendemos por diálogo*

“Dialogismo” es un concepto nodal en la obra del teórico y crítico ruso Mijail Bakhtin (Bajtín, 2008; Morson y Emerson, 1990). Sus contribuciones transformaron la conceptualización del diálogo y la representación relacional con profundos alcances para diversas teorías y prácticas psicosociales.

Aunque el diálogo se apoya en el lenguaje, lo excede; se trata de acciones e interacciones comunicativas. Bakhtin destaca esta *capacidad constructiva y relacional del diálogo*, y señala que en toda comprensión y enunciación las personas responden activamente a “otro/s”, no sólo a un contenido, y lo hacen en espacios sociales. Un diálogo involucra una multiplicidad de voces participantes y diálogos entramados. Esta condición dialógica es *constitutiva del ser humano* y sugiere una representación de las personas como seres dialógicos. Considera a la voz como una expresión corporizada con trazos de las historias idiosincráticas y los significados sociales, y orientada hacia otro/s en un espacio social.

Siempre estamos en relación: preguntamos, tenemos expectativas, esperanzas, anhelos, temores... en los que hay otro/s. Nacemos y vivimos en diálogos<sup>4</sup>. Se puede considerar de diferentes maneras la trama de diálogos que nos constituyen y en la que transcurre nuestra vida. A veces el foco puede estar en los enlaces entre diálogos que generan y sostienen problemas, a veces en el mantenimiento de diálogos que nos confieren identidad y vuelven al mundo y a los otros predecibles, a veces en la escucha, a veces en la reiteración de secuencias y juegos sociales, a veces en la apreciación y recreación de contextos de diálogo que promueven recursos. Como dijimos, desde nuestra perspectiva, nos focalizamos en la posibilidad transformativa de diferentes instancias del diálogo que denominamos *momentos y ciclos generativos* que pueden promover nuevas posibilidades, perspectivas, transformaciones en las condiciones de vida, y soluciones a los problemas y desafíos.

El diálogo es un proceso de *relación recíproca* entre personas, quienes son *coautoras* de aquello que sucede y tienen una *comprensión activa y anticipatoria* de lo dicho y escuchado. Todo diálogo es singular, situado, ocurre en momentos y contextos

---

<sup>4</sup> Investigadores que estudian las relaciones tempranas sostienen que nacemos y nos constituimos en diálogos desde nuestro nacimiento (Trevarthen, 1990).

específicos. Todo lo que se dice siempre tiene un proyecto, siempre está en proceso y siempre es incompleto. La comprensión está enraizada en una acción social conjunta.

No consideramos al diálogo sólo como un recurso para la transmisión de información sino como un proceso de construcción relacional de significados y acciones entre personas en espacios sociales. En estos espacios se construyen la subjetividad, el sí mismo, las relaciones, la comunidad. Los momentos de interacción dialógica están atravesados por dimensiones intangibles: las emociones, las vivencias, las resonancias de otros diálogos pasados, presentes y futuros, los significados personales y sociales, lo nuevo que acontece, el futuro que se delinea.

En algunas ocasiones participamos en diálogos, en otras somos involucrados y en otras involucramos a otros más allá de las palabras. Quien participa de un diálogo cuando escucha no sólo comprende lo dicho, también es parte de una escena y de muchas escenas enlazadas; al mismo tiempo capta a quién va dirigido, lo relaciona con su propia trama compleja de supuestos y propósitos, e imagina cómo respondería esa elocución a futuras elocuciones y acciones de posibles interlocutores y a qué tipo de respuestas invita; evalúa lo registrado e intuye cómo podría ser comprendido por otros.

De esta manera, lo que se dice o tiene lugar, es siempre construido “entre” personas, quienes se incluyen recíprocamente en la formulación de aquello que es dicho o sucede. Quien participa en un diálogo no sólo considera al destinatario, también incorpora sus posibles respuestas en la formulación de lo que está diciendo. Bakhtin expande la noción de diálogo y sugiere que “el otro” puede ser tanto otra persona como uno mismo, una producción, un proceso, un producto, otros diálogos, un tema. Cada elocución y cada secuencia de un diálogo involucran enlaces en una red de diálogos, simultáneamente posibilitada y limitada por enlaces con diálogos precedentes y futuros. Algunos enlaces que preceden a una conversación pueden ser distantes respecto de la conversación inmediata, otros cercanos. En esta multitemporalidad/multicontextualidad se pueden promover intersecciones y enlaces inéditos creando posibilidades novedosas.

### *Dimensiones generativas del diálogo*

Un diálogo es un proceso formativo de mundos sociales, del sí mismo y de una subjetividad relacional. Es *en y a través* del diálogo que se pueden modificar las relaciones entre los participantes o crear acciones, significados relevantes y realidades. En una trama múltiple y compleja se pueden construir enlaces, síntesis y nuevas posibilidades. Mediante la adquisición de competencias específicas las personas aprenden a registrar eventos y oportunidades, y a facilitar y monitorear estos procesos. En la multiplicidad está potencialmente el valor creativo estético de la innovación.

Cada participante en un diálogo percibe registros y un horizonte diferentes, nadie percibe el conjunto, los registros se superponen, pero cada persona también percibe algo de sí misma y de la situación que el otro no percibe. El horizonte común se constituye con las múltiples perspectivas en interacción, cuando interactuamos podemos elaborar un horizonte ampliado compartido o focalizarnos en una perspectiva coordinada.

Uno tiene una imagen siempre incompleta de sí mismo y se ve también en los ojos, las palabras y las narraciones de los otros, quienes registran aspectos nuestros y de la situación que no registramos y viceversa. Ésta es la base de las diferencias y el conflicto pero también de la curiosidad, la indagación, la riqueza del diálogo, la alteridad. Y es desde esta ubicación que nos preguntamos y promovemos que otros puedan preguntarse: ¿cómo me miro-miran-escuchan-posicionan-narran-reconocen los otros?, ¿cómo lo haría si fuera otro?, ¿cómo lo he hecho y podría hacerlo con los otros?, ¿cómo percibo lo que acontece y de qué otra manera podría hacerlo? Dado que nuestra subjetividad es dialógica, podemos vincularnos con nosotros mismos como con un otro: ¿de qué otra manera podría considerar mis circunstancias? Las mismas preguntas son válidas en relación con diferentes acciones y registros, valiéndonos de diferentes metáforas: la visión, la escucha, la narración, la ubicación, el reconocimiento, etcétera.

Desde la *perspectiva generativa* trabajamos en diálogo de manera sistemática y reflexiva, esto requiere competencias para aprender a observar y participar de interacciones dialógicas, acciones coordinadas y oportunidades para promover visiones compartidas. Para ello necesitamos reconocer al/a los otro/s, al espacio social, y conformar coordinaciones exploratorias y colaborativas con otros –equipos–, adquirir recursos para participar, escuchar y expresarse; hacerlo generativamente implica apreciar, identificar y promover innovaciones, reconocer momentos sutiles y novedosos, iniciar movimientos en un diálogo, aprender reflexivamente; estar atento a la multiplicidad con un foco en el propósito del encuentro y su decurso, es decir aprender a estar presentes y posicionarnos “dentro” del proceso.

## **Cómo entendemos las prácticas dialógicas generativas en terapia y otras prácticas psicosociales**

Si bien en esta sección nos ocuparemos de terapia, los procesos descriptos son válidos para prácticas dialógicas en otros contextos, como se ve en los ejemplos que ilustran recursos, competencias y procesos del modelo generativo que son transversales a distintas prácticas y contextos de aplicación (Fried Schnitman, 2011, Fried Schnitman y Rodríguez-Mena, 2012; Fried Schnitman y Schnitman, 2000a-b).

Gergen (2009) propone distinguir los propósitos hacia los que se orientan diferentes prácticas vinculadas a las personas y sus relaciones. En terapia el diálogo se orienta a la recuperación y transformación del sí mismo, las relaciones y las circunstancias a partir del

motivo de consulta. En la gestión de conflictos y crisis promueve diálogos y coordinaciones sociales promisorios; en organizaciones y comunidades el compromiso responsable y creativo de los participantes en beneficio de procesos generativos que expresen lo mejor de la organización o comunidad, etcétera. Desde nuestra perspectiva, sin embargo, consideramos que las tres dimensiones transversales de transformación mencionadas tienen lugar en todo proceso generativo cualquiera sea el propósito, la práctica y el contexto. Además de esta transversalidad, hay abordajes generativos específicos según la práctica, el área y el contexto.

Entendemos que el proceso terapéutico se orienta centralmente a la transformación del sí mismo, el diálogo y la organización de las relaciones, a la creación de alternativas para responder a las dificultades y desafíos que reportan los consultantes, y a la promoción de recursos y nuevas formas de existencia –incluyendo el problema– en escenarios de vida por construir (Fried Schnitman, 2004, 2005). La terapia es así un proceso conjunto entre profesionales y consultantes, quienes participan y están involucrados. En el proceso terapéutico se favorece un clima emocional reflexivo y de colaboración que promueve interés, curiosidad, proactividad y reconocimiento, e incrementa una visión expandida, la conectividad y la confianza en el proceso. Se reencuadran las emociones negativas –como el déficit o el rechazo– en nuevos marcos operativos. Esto invita a explorar y sostener diálogos más promisorios y reorganizaciones de los vínculos.

En la terapia se trabaja con la diversidad y la complejidad de la experiencia humana; sin perder el foco en la consulta, el momento y los consultantes; se expande la perspectiva sobre la situación actual o biográfica problemática para explorar otras visiones de sí mismo, sus relaciones y otros contextos. Con dos o varios participantes es siempre un proceso dialógico, contextualizado e inclusivo de una multiplicidad de diálogos pasados, presentes y futuros. Va al encuentro de una comprensión de las personas, el motivo de consulta, su contexto y sus relaciones, y avanza hacia nuevas posibilidades. Con un posicionamiento atento a la generatividad el profesional se interesa por las excepciones, las indagaciones, los logros, la exploración de recursos posibles, los eventos únicos y las iniciativas que se van construyendo como emergentes en el diálogo terapéutico. Es decir, todo aquello que tiene el potencial de crear condiciones para visiones y versiones de uno mismo más ricas, explorar las condiciones personales e interpersonales del problema, expandir el repertorio de alternativas y posibilidades para los participantes, promover las relaciones significativas que permiten establecer condiciones de existencia deseables y realizables en las circunstancias actuales, reconocer las pasadas y avanzar hacia futuros posibles novedosos. Así, en el diálogo terapéutico, se va construyendo la trama desde la cual se indagan, cuestionan, transforman o suspenden los “problemas” y “realidades” presentados como motivos de consulta, y se exploran las nuevas versiones, realidades y posibilidades para las personas que surgen en el proceso. Es importante atender a lo emergente, nombrarlo, narrarlo, y construir su ubicación contextual y temporal.

## *Operador dialógico generativo*

Quienes trabajamos con personas desde la perspectiva dialógica generativa necesitamos adquirir o actualizar nuestras competencias para establecer diálogos inclusivos del/os otro/s, vínculos, enlaces, reconocer y organizar secuencias, recuperar lo dicho, los temas y diálogos pasados o construir diálogos futuros –en los que está en proceso aquello que va a decirse–, distinguir la novedad, crear posibilidades. No se trata de mejorar la comunicación sino de aprender a ser un *operador dialógico generativo* con las competencias necesarias para promover transformaciones, incluirse, ser parte de y coordinar conversaciones que tengan foco, contexto, propósitos y devenires apropiados a aquello que convocó el diálogo, y a la singularidad de los consultantes.

Un terapeuta que trabaja desde esta perspectiva está atento a lo que se dice y a su potencialidad de convertirse en un dispositivo generativo y transformativo, y es cuidadoso en la selección de los temas, las palabras y la emocionalidad con los que participa –porque es en ese diálogo, en ese espacio social, donde se construye el proceso terapéutico. También está atento a su presencia y la forma de su participación –sea ésta una pregunta, un gesto, una síntesis, una propuesta, etcétera– y especialmente a la respuesta que recibe, respetando siempre el marco consensuado del proceso que incluye la consulta.

El terapeuta trabaja desde el proceso mismo, está presente momento a momento y ubicado en la trama del proceso, no se remite a explicaciones teóricas descarnadas sino a la comprensión y los interrogantes de los participantes –incluyendo los propios– que surgen en el diálogo mismo, escucha lo dicho, propone indagaciones, enlaces, reflexiones que enriquecen la perspectiva y la vivencia. No deja de lado su conocimiento pero crea un espacio conjunto, singular para ese proceso, desde el cual trabaja para construir un nuevo lenguaje para las experiencias que las personas llevan a la consulta, algunas de las cuales necesitan nuevas palabras, nuevas miradas; otras necesitan ser revisadas y otras ser reconstruidas o creadas, e incorporadas en acciones posibles.

Desde esta perspectiva también se entiende la importancia de construir nuevos significados en el espacio terapéutico para la transformación del problema y las *matrices generativas* de significados, realidades, valores y propósitos que guían a las personas, y ofrecen nuevos puntos de vista para orientarse tanto frente al problema como en sus circunstancias de vida.

El profesional atiende a cómo decir algo para que sea escuchado, a reconocer si el consultante acepta o no los temas dentro del proceso terapéutico, habilitando o no su inclusión. Cuando un profesional expande o inicia un tema responde a una situación dada y necesita ponderar la respuesta de los consultantes: sólo esta respuesta indica si ése es un tema significativo para las personas en ese momento. Tiene presentes las oportunidades para iniciar, apreciar, crear posibilidades, expandir, responder, reflexionar, distinguir y organizar.

Un profesional interesado en los procesos emergentes está atento al surgimiento de aquello que puede dar lugar a la construcción de *nuevos espacios de diálogo, escenarios y condiciones de vida*, respetando el marco especificado por los participantes para la consulta. También está atento a la naturaleza de las *transformaciones* que tienen lugar; pueden ser *puntuales* y habilitar soluciones operativas o *abarcarse matrices más amplias*. La escucha, la voz, el tono, la expresión, son constitutivos de aquello que comprendemos y decimos. El terapeuta registra las diversas voces y diálogos presentes –los suyos y los de los consultantes–, el momento y las circunstancias que acompañan al relato, la evocación de otros diálogos, lo emergente, y trabaja en un espacio de posibilidad.

### **Proceso generativo: organización de nodos y tramas**

*La perspectiva generativa jerarquiza como uno de sus objetivos la creación contextualizada de esas nuevas posibilidades y su implementación.* Procede mediante la exploración de los nodos temáticos y de los enlaces que surgen en el diálogo o entre diálogos. La nueva construcción está siempre enraizada en la singularidad del proceso, y los nodos constituyen intersecciones constructivas que organizan caminos hacia significados y prácticas que serán convalidados paso a paso.

¿Cómo se organizan nodos, enlaces y tramas en el diálogo? Se construyen paso a paso, a medida que surge un episodio, tema o comentario con posibilidad generativa –*momento generativo*– que alguno de los participantes registra como tal y lo introduce en la conversación. Cuando otro/s participante/s responden, habilitan la significación como posible y la utilizan en diferentes momentos, tejiendo enlaces con prácticas, experiencias, sentimientos o descripciones existentes o novedosas, y se configuran *ciclos generativos*. En este intercambio *un nodo con capacidad para nuclear diferentes ciclos y alternativas de cambio*, comienza a ser explorado por los participantes. Esto da lugar a enlaces más sistemáticos y se expande. La creación de algo original a partir de lo elaborado, integrado, creado, aprendido o reciclado constituye la base de lo que podríamos llamar herramientas para un proceso emergente. Los nodos pueden tejer *tramas* que incluyen nuevas perspectivas y acciones –*matrices generativas*. El consenso y la coordinación social son condiciones para explorar sus alcances y su implementación.

La perspectiva generativa invita a sostener una apertura hacia lo inesperado, lo diferente, las singularidades que no responden a los códigos con los que los participantes llegan al proceso de consulta, y a discernir o introducir diferencias que no se adecuan a la perspectiva o visión del mundo a la que adherían de inicio.

Esta visión presupone que trabajar en la transformación de las posibilidades existentes en un sistema social, así como con su capacidad para desarrollar nuevas alternativas frente a situaciones cambiantes. Requiere estar atentos a aquello que funciona bien, a la

diversidad, la posibilidad, lo emergente, la creación de oportunidades y las transformaciones en las matrices generativas. Para ello necesitamos registrar la dinámica que organiza momentos, ciclos, enlaces, nodos y tramas generativos (Fried Schnitman, 1995).

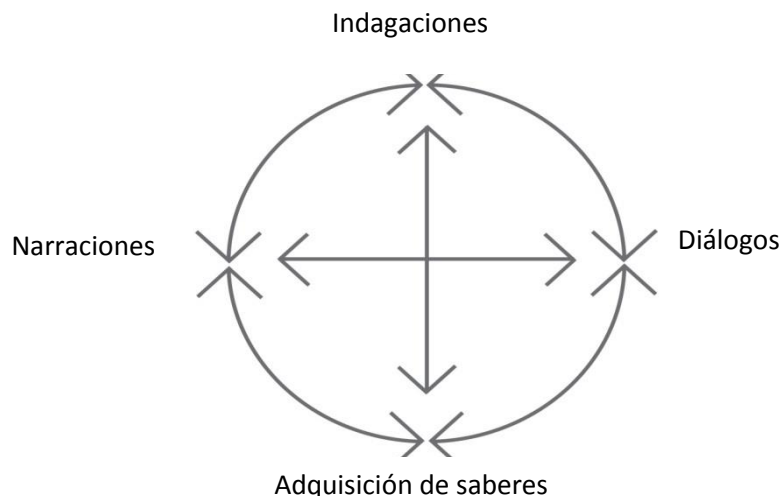
## **Desde posibilidades emergentes a trazados prospectivos [plot]**

Al trabajar con lo emergente, el proceso se focaliza en la manera en que se va creando un *trazado prospectivo [plot]*, una *nueva trama relacional, argumental y narrativa*. Este nuevo diseño se crea contextualmente, en la especificidad de cada proceso, mediante la exploración de momentos, ciclos, nuevos nodos temáticos y enlaces posibles, que tejen diálogos, tramas, narrativas y aprendizajes alternativos. Se abre así un *campo para el estudio de transformaciones* en las que se pueden discernir diferentes focos, momentos y tipos de diálogo, redes abiertas, tramas que se van tejiendo en el tiempo y que sintetizan novedosamente circunstancias heterogéneas, interacciones, resultados buscados o aleatorios en el marco de los objetivos y parámetros del proceso mismo que las personas pueden reconocer como nuevas narrativas de sí y sus relaciones. Un posicionamiento generativo del profesional se apoya en la disposición sostenida para promover procesos que exploren nuevas posibilidades, innovaciones, diferencias y aprendizajes. No se trata sólo de preguntar generativamente –una de las herramientas del enfoque–, es un *posicionamiento epistemológico, teórico y práctico*, similar al que señala Cecchin (1994) refiriéndose a la curiosidad investigativa que lo caracteriza, y con la cual se entrecruza. O, como proponen tempranamente White y Epston (1990), quienes desde la indagación conducen a un proceso que promueve la reescritura de la biografía con la creación de nuevas versiones y el acceso a una multiplicidad de posibilidades de expresión del sí mismo y la identidad en un impulso generativo.

La perspectiva generativa trabaja en el reconocimiento de estas transformaciones y su proyección a futuro a través de la adquisición de nuevos y diversos saberes de los participantes. El foco en los procesos emergentes y las transformaciones está presente en todas las prácticas. El sí mismo, la organización de las relaciones, la calidad de los diálogos se transforman siempre. Sin embargo, el abordaje en terapia, gestión de conflictos, comunidades, organizaciones y formas mixtas atiende a las necesidades específicas de cada contexto y práctica.

## **Dinámica de un proceso generativo**

La dinámica de un proceso generativo transita en un espacio conformado por procesos transformativos –diálogos, indagaciones, narraciones, adquisición de saberes– que interactúan entre sí de maneras no lineales y dan lugar diversas innovaciones que se manifiestan en nodos y tramas entretejidos.



### *Herramientas generativas*

La perspectiva generativa provee de un conjunto de herramientas específicas que involucran la interacción dinámica entre diferentes procesos:

- *En el diálogo*: promueve la creación de nuevos espacios de diálogo mediante el reconocimiento de los momentos generativos que abren oportunidades para incorporar temas o posibilidades relevantes (nodos), permite transformar comentarios en temas centrales, promover enlaces y organizar tramas. Construir diferentes tipos de metáforas. Reconocer los diferentes momentos o tipos de diálogo, sus propósitos, contextos y procedimientos para trabajar con ellos.

- En el proceso se promueven y crean transformaciones en las *perspectivas*, *argumentos* y *narrativas* que invitan la incorporación de nuevas tramas, puntos de vista alternativos y nuevas maneras de narrar, comprender y producir nuevas síntesis e innovaciones, enriquecer identidades, argumentos y a las narraciones mismas.

- *En el aprendizaje*: enriquece los recursos de los consultantes mediante la incorporación de sus saberes implícitos y aquellos que adquieren en el proceso, y promueve que aprendan a reconocerlos (aprendizaje de segundo orden). Realiza pequeños experimentos y trabaja con distintos tipos de saberes.

- *En la futurización* y la construcción de visiones alternativas, permite considerar nuevas posibilidades, incorporar las expectativas, esperanzas, visualizar futuros deseados y considerar su incidencia en el presente.

- La *indagación generativa* y *apreciativa* sostiene un posicionamiento epistemológico de apertura, y utiliza diferentes recursos y preguntas según los momentos y



necesidades del proceso. Promueve la *apreciación, el reconocimiento y el empowerment* de las personas y sus relaciones.

## **Condiciones que encuadran un proceso generativo: anclajes del diálogo**

En un proceso generativo, el diálogo, la reflexión y el aprendizaje promueven la creación gradual de posibilidades (relaciones, perspectivas, competencias, etcétera) entre personas o grupos. El anclaje inicial del proceso generativo se apoya en aquello que los consultantes refieren como problema (nodos problemáticos). En el comienzo del proceso, consultantes y profesionales construyen conjuntamente una formulación o plataforma de trabajo que van consensuando hasta que expresa el marco inicial compartido. Dicho marco abarca una perspectiva, una comprensión, supuestos, la formulación de qué se busca o espera del proceso, las acciones deseadas o esperadas, los sistemas explicativos que se elaboran en ese diálogo inicial y una formulación del motivo de consulta en términos del trabajo realizado en ese diálogo.

Durante la construcción de la plataforma se explora aquello que los consultantes expresan como problema al llegar a la consulta, hasta reformularlo como el motivo de consulta aceptado por consultantes y profesionales, sobre el que acuerdan trabajar. En diferentes momentos del proceso el motivo de consulta puede expandirse e incluir nuevos temas que serán referenciados a la plataforma inicial y también serán consensuados. Es decir, consultantes y profesionales construyen el marco y, al mismo tiempo, atienden a lo novedoso que se genera en el proceso. Consultantes y profesionales constituyen un equipo, un nosotros particular.

Con base en esa plataforma, el diálogo generativo que se genera en el proceso reconoce: un *dominio* –de qué trata–, un *propósito* –qué objetivo lo anima–, un *contexto* –en qué situación y quiénes participan–, *participantes* –las personas involucradas–, la facilitación de *emociones* capaces de sostener el proceso, es *específico* –reconoce la singularidad de la situación y los participantes–, la creación de *relaciones interpersonales* de confianza y conectividad, la recuperación y construcción de *recursos, posibilidades y escenarios novedosos*.

En el transcurso del proceso el diálogo incluirá la creación de *matrices generativas* de nuevos significados, identidades y relaciones emergentes que permiten construir nuevas perspectivas y crear una convergencia de propósitos, la consideración del *tiempo y el proceso*.

## **Participación plena en el proceso y *empowerment***

Hemos planteado que la perspectiva generativa privilegia las oportunidades emergentes singulares de cada proceso, y facilita a los participantes el desarrollo de habilidades para reconocerlas, investigarlas, implementarlas y aprender a partir de las mismas pasando de un evento a un ciclo generativo, de un nodo a una trama que avanza desde la posibilidad hacia las oportunidades, la factibilidad y la puesta en acto, y puede convertirse en una óptica significativa que da lugar a una nueva matriz de significados y prácticas con importantes transformaciones para los participantes.

Un profesional interesado en procesos generativos trabaja con una presencia plena en el proceso para facilitar que los participantes construyan o reciclen –desde sus experiencias– recursos, perspectivas, formas de comprensión, soluciones y relaciones, que testeen su potencial de implementación y ponderen los cambios hasta alcanzar un nivel aceptable. Para eso es importante estar atento a las *perspectivas únicas y singulares que podrían iniciar ciclos generativos* y a los procesos que pueden avanzarlos.

Este tipo de procedimientos invita e *incorpora a las personas como participantes proactivos en la misma situación que se proponen transformar*, como personas que pueden producir posibilidades inéditas en el diálogo. Es decir, como sujetos-agentes proactivos que utilizan sus propias acciones y reflexiones para mejorar la comprensión y la coordinación mientras tienen lugar. Estos procesos incrementan la recuperación de poder [*empowerment*] y el reconocimiento de los participantes.

En este sentido, quienes participan en un proceso generativo –profesionales y consultantes– se convierten en autores creativos de cada proceso singular, focalizándose en las *actividades específicas que generan nuevas posibilidades*. El profesional y los participantes atentos a los episodios puntuales pueden trabajarlos como oportunidades a ser desarrolladas; no sólo como datos o ilustraciones de temas más comprensivos, sino también como puntos de partida o plataformas, como instancias apropiadas de indagación para nuevos enlaces.

### **Ilustración de un proceso generativo en conversaciones con niños y familias. Momentos, ciclos y matriz generativa. Diálogos transformativos y aprendizajes**

En este ejemplo participan dos terapeutas que trabajan con una familia argentina que reside en el exterior y está temporariamente de visita.

## *Primera entrevista*

Los padres expresan su preocupación por los problemas de su hijo. Nicolás es un niño de cuatro años que no quiere hacer caca en el baño sino en el pañal e insiste en conservar puestos sus pañales sucios por mucho tiempo. Además, todas las noches se acuesta en su cama pero se traslada a la de los padres por lo que su madre termina durmiendo con él para preservar el sueño del padre que necesita estar lúcido para trabajar.

Ambos padres acuerdan en que eso es inapropiado, pero tienen diferencias para lidiar con esta situación y los problemas para dormir.

Padre: Estoy especialmente molesto con esto, lo entiendo como una falta de límites y a veces me violento. La madre propone una actitud más comprensiva. Coincidimos en que ni la comprensión ni la dureza han funcionado hasta ahora. Los conflictos fueron causando creciente tensión y discusiones entre nosotros. [*Los temas de consulta constituyen los nodos problemáticos con los que llegan a la consulta.*]

Terapeuta: ¿Cómo es la vida familiar? [*Registra los temas pero decide indagar más para entenderlos mejor y explorar circunstancias en busca de recursos.*]

La madre relata aspectos cotidianos así como situaciones relacionadas con la migración que realizaron en 2001, las dificultades que tuvieron, cómo les resulta la vida en otra cultura y cómo fue la migración. La conversación se centra en el impacto de la migración, los eventos dolorosos que la familia vivió en los últimos años y la calidad de su vida actual. [*La terapeuta sostiene el tema para explorar el contexto de la familia y ver si es posible comprender y trabajar los motivos de consulta desde la óptica de los recursos de la familia para afrontar situaciones difíciles a la luz de sus experiencias previas. Busca encontrar experiencias significativas para la familia que permitan construir una plataforma de trabajo consensuada que ofrezca posibilidades a futuro.*] A medida que desarrollamos la conversación y nos involucramos con la historia vamos dando forma a diferentes nodos temáticos con potencial de organizar una línea argumental alternativa que pueda sostener procesos transformativos para la familia y el niño basada en los recursos que utilizaron para afrontar exitosamente las dificultades, y privilegiar otros aspectos de la vida familiar. [*Mediante la exploración de las dificultades, resaltando los recursos para afrontarlas, la terapeuta inicia un proceso generativo. Si la familia acepta estos temas se comienzan a organizar nodos en el diálogo, se reconocen aprendizajes, emociones y circunstancias vividas.*]

La madre relata que luego de dos abortos espontáneos quedó embarazada de Nicolás y migraron cuando ella cursaba el segundo mes.

T.: (Con admiración y reconocimiento) ¡Qué valor tomar esa iniciativa!

Continúan hablando de las difíciles circunstancias que tuvieron que afrontar durante los embarazos y de la crianza de los niños sin el sostén del grupo extendido de relaciones. De que la madre debió abandonar su profesión y del esfuerzo del padre en sus largas horas de trabajo. Luego del nacimiento de Nicolás la madre quedó embarazada nuevamente. Ésta fue una gestación complicada que requirió varias internaciones de emergencia en medio de la noche por hemorragias –tratando de proteger al niño de las crisis– y debió guardar reposo algún tiempo. Finalmente nació una niña prematura que se desarrolló normalmente.

T.: Estoy conmovida por las circunstancias que vivieron y relatan, y cómo afrontaron todos esos desafíos con coraje e integridad. *[El relato de la madre sobre las experiencias difíciles permite explorar una trama de resiliencia y recursos como potencial generativo.]*

La madre responde con llanto y el padre con alivio, es una escena conmovedora con mucha emoción expresada. *[La terapeuta toma el llanto y el alivio como respuestas confirmatorias. Con esta confirmación se avanza hacia la construcción de un trazado prospectivo y una trama central en la que se contextualicen los problemas de Nicolás en esa entrevista.]*

Tanto con los adultos como con los niños la propuesta del terapeuta sólo se valida y se completa con la respuesta de los consultantes. En la misma medida, los relatos de los consultantes abren espacios para propuestas que, al ser expresadas y reconocidas como momentos generativos, construyen sentido y abren ciclos generativos.

*[Se incorporan nuevos nodos temáticos basados en el reconocimiento de recursos de la familia. ¿Será posible que si el proceso funciona provea de una trama narrativa que permita recuperar recursos y aprendizajes, crear una plataforma para el cambio y una nueva matriz generativa que les permita avanzar?]*

En el momento de construir sentido los terapeutas pueden elegir sobre qué aspecto se focalizan, en este caso se privilegia aquello que la familia había vivido y su habilidad para superar juntos importantes desafíos, más que detenerse en las diferencias que los padres pudieran tener acerca de cómo manejar el tema de los pañales. No niega el problema ni las diferencias pero los transforma. Esto permite crear un contexto de trabajo para generar posibilidades frente al problema presentado como motivo de consulta y promover una visión compartida por ambos padres. En ese marco es posible hablar de las diferencias.

T.: Desde mi perspectiva, entiendo que las dificultades de Nicolás se relacionan con los eventos familiares que ustedes relatan, el apego de la familia a sus vínculos, las numerosas pérdidas y cambios que experimentaron, y la ansiedad que los acompañó que también enfrentaron con mucha integridad. Y entiendo que ahora el desafío es avanzar con los recursos adquiridos. *[Los padres acompañan estas reflexiones y comentarios con alivio por ser comprendidos y valorados; su respuesta avala la dirección tomada por la terapeuta con la esperanza de que permite que la familia pueda utilizar lo adquirido y avanzar evolutivamente. Con diálogos generativos y apreciativos se refuerza la trama de la*

*narrativa emergente y comienza a crearse un contexto que enfatiza los recursos y la visión de un futuro diferente.]*

Sugiero que vean a Mariel<sup>5</sup>, una terapeuta de niños con quien trabajaremos juntas para estar seguras de que tomamos una correcta mirada sobre la situación de Nicolás.

T.: Nuestro propósito será trabajar hacia la construcción de un contexto positivo para que la familia y Nicolás puedan avanzar hacia un futuro en el que no sufran dolor, estrés o tensión adicionales, pero tengan la oportunidad de elegir y establecer qué es lo mejor que pueden implementar. Luego que ustedes vean a la terapeuta de niños con Nicolás, tendremos juntos una entrevista con Mariel antes de que regresen a su actual lugar de residencia. *[En el cierre de la entrevista la terapeuta incorpora los aspectos novedosos, y sintetiza y reformula el motivo de consulta inicial en una plataforma de trabajo consensuada en el proceso.]*

## *Segunda entrevista*

Nicolás va con ambos padres a la entrevista con la terapeuta de niños. La terapeuta observa que todos sus parámetros de desarrollo y sus habilidades sociales son normales. Nicolás llega a la entrevista con una buena actitud; es alegre y vivaz, y explora el consultorio mirando todo, levanta objetos y juguetes y hace comentarios. Elige una pelota que tiene pintadas banderas de numerosos países y la hace girar. Descubre las banderas de Argentina y los Estados Unidos, y las muestra entusiasmado a sus padres y a la terapeuta.

T.: ¡Nicolás! ¡Qué rápido encontraste las banderas que conocés! Tu mamá y tu papá ya me contaron que sos muy inteligente y que aprendés muy rápido. *[La terapeuta reconoce y aprecia las capacidades de Nicolás. Ella nota el orgullo del niño y su expresión de triunfo cuando encuentra las banderas. Recupera los comentarios de los padres sobre la inteligencia de Nicolás, sintetiza ambos temas para construir una plataforma generativa; la actitud del niño convalida la elección de la terapeuta. Involucración recíproca que crea una plataforma para trabajar con los recursos del niño: es inteligente y aprende rápido, más allá de sus dificultades. Inicio de un ciclo generativo que puede conducir a nuevos aprendizajes y a una transformación del sí mismo.]*

¿Te gustaría aprender algunas otras cosas que son un poco más difíciles para vos, como dormir en tu cama todas las noches y hacer caca en el baño? ¿No pensás que estarías más cómodo de esa forma? *[Transforma los recursos en puntos de partida de diálogos y ciclos generativos.]*

*[Nicolás hace un gesto temerosamente afirmativo. La terapeuta hace una propuesta e invita al niño a considerarla y reflexionar. No desestima el problema ni la dificultad pero apela a los recursos del niño y su deseo de aprender, quien acepta la propuesta. Esto da inicio a nuevos ciclos generativos, reafirma la transformación del sí mismo del niño, comienza a organizar nodos y tramas y un trazado prospectivo.]*

¿Te parecen difíciles de aprender estas cosas? *[Invita a reflexionar y elaborar.]*

---

<sup>5</sup> La terapeuta es la Lic. María Elena Gandolla de Czertok (Fried Schnitman y Gandolla de Czertok, 2000).

Nicolás: Muestra su inseguridad con gestos de sus manos pero afirma con la cabeza.

*[La terapeuta apoya su intervención en el conocimiento que tiene acerca de los recursos. Observa detalladamente las respuestas del niño y las reconoce implícita y explícitamente. sintetiza diferentes tópicos; propone activamente innovación y compromiso en los contextos del sueño y la caca en el baño como desafíos de desarrollo, co-creando un futuro para la familia y el niño que incluye la búsqueda activa de recursos y soluciones para afrontar dificultades como lo han hecho antes. La terapeuta propone un trazado prospectivo que el niño acepta.]*

T.: Bien, pensemos quiénes pueden ayudar a que te amigues con la cama y el baño, y cómo pueden ayudarte. Tengo una idea. Pensemos qué cama te gustaría tener, qué sábanas, almohadas, peluches y otras cosas que te gusten o quisieras cuando vas a dormir. Podemos hacer lo mismo con el baño, probando asientos más cómodos que los pañales. *[Propone a Nicolás innovaciones y experimentos vinculados a la exploración y el aprendizaje, elige intervenir en dirección a los recursos y el desarrollo. Apela a crear relaciones y redes de apoyo y una reorganización familiar.]*

### *Tercera entrevista*

En la *entrevista conjunta con las dos terapeutas* se sostuvo el trabajo realizado y se hicieron planes para el futuro, los padres aportaron ideas. Comentan que hasta ese momento el cuarto del niño se convertía en el de los abuelos cuando los visitaban, es decir, no tenía un cuarto propio. Sugerimos que la madre y el niño trabajen juntos en la construcción de un cuarto para Nicolás que él identifique como propio, si bien podía prestarlo a los abuelos si lo deseaba. Proponemos incluir a tíos, primos y abuelos que pueden regalar a Nicolás las cosas para ayudarle a alcanzar esos objetivos. También acordamos que el niño podría visitar a los padres en su cuarto pero no se quedaría allí sino que iría a dormir a su cama. *[Las terapeutas proponen distinciones para el sí mismo y para las relaciones: espacios, recursos, lo propio, lo del otro, visiones de sí mismo y del otro. En el transcurso del proceso los padres, las terapeutas y Nicolás encuentran y construyen recursos y nuevas visiones de futuro, reafirmando a los miembros de la familia como sujetos capaces e innovadores. Emergen identidades y emociones diferentes. En la secuencia de diálogos se suceden la creación de un contexto para la innovación, la reflexión, el compromiso del niño y los padres, y la idea de una puesta en acto completando el trazado prospectivo que incorpora cambios en diferentes niveles –transformaciones de sí mismos, de las relaciones, de los diálogos y una reorganización familiar con una matriz generativa diferente. Hay un pasaje del déficit a los recursos y las posibilidades.]*

Los padres y Nicolás aceptaron la propuesta y nos despedimos. Durante un seguimiento en el curso del primer año la abuela refiere que en pocas semanas hubo cambios significativos en el comportamiento de Nicolás; está más feliz, más activo e hizo progresos. Organizó su dormitorio con su mamá. Duerme en su cama si bien puede visitar el cuarto de la pareja en el camino a su cama. No usa pañales y ha entrado al mar, cosa que antes le daba temor. Nicolás tiene una escolaridad excelente, una rica vida social y continúa

satisfactoriamente su desarrollo. [*Podemos ver la emergencia de una trayectoria hacia un futuro con recursos y la transformación de los participantes.*]

La madre decidió que era tiempo de que ella volviera a trabajar. Es una profesional que ama su trabajo y dio un giro a su carrera. El aprendizaje no terminó con nuestra acción. Por el contrario, las acciones inician ciclos de innovación cuando podemos reflexionar acerca de qué funciona y qué no. En terapia se puede facilitar un ciclo generativo pero las personas son capaces de desarrollar estos ciclos espontáneamente. Es importante estar atento y alerta a los ciclos iniciados por los consultantes mismos cuando éstos aparecen en sus relatos.

Este ejemplo muestra la construcción, los pasos y momentos de un proceso generativo en el que el terapeuta necesita monitorear cuidadosamente la conversación y el juego para reconocer, junto con la familia, las producciones realizadas y los recursos e identidades en transformación o expansión, que se expresan en todas las dimensiones del proceso.

## **Cómo proceder generativamente utilizando nuevos saberes**

Como ilustra el ejemplo, la transformación de posibilidades en acciones efectivas se construye de manera progresiva, área por área, a medida que se exploran las posibilidades y condiciones de factibilidad. Reflexionar en acción sobre esta progresión permite identificar un conjunto de saberes novedosos y de saberes sobre saberes, tanto para el profesional como para los consultantes. El terapeuta facilita un proceso de aprendizaje para él y los consultantes.

Encontrar un sentido de dirección, *saber qué* hacer, es tan importante como *saber cómo* hacer –cómo vincular acciones específicas con el contexto y las posibilidades– cuando las personas necesitan centrarse en acciones específicas para relacionar el contexto con las posibilidades. La capacidad de *saber expresarse* y comprenderse adecuadamente permite crear coordinaciones y dirimir las posibilidades. *Saber posicionarse* en las diferentes dimensiones del proceso –*saber de sí en contexto*–, se acompaña del *saber emocional* que ofrece un sensor para evitar los trayectos minados y elegir los que ofrecen oportunidades. El *saber relacional* facilita la construcción de lo propio y lo común frente a las necesidades, más allá de las diferencias. *Saber reconocer recursos, buenos desempeños y potencialidades a futuro*, abre espacios y posibilidades, organiza prioridades y facilita su implementación (Fried Schnitman y Schnitman, 2000a-b).

En un proceso se construyen innovaciones importantes que organizan la posibilidad de nuevas coordinaciones y especifican qué resulta adecuado para los participantes. Es importante detectar los momentos y ciclos generativos que surgen en el proceso y permiten desarrollar matrices de significado –personales o compartidas– que involucran transformaciones del sí mismo y las relaciones. Las matrices generativas proveen de un organizador que puede ser novedoso, un contexto de comprensión y significado que prefigura cómo entender o actuar, qué podría ser esperable para los participantes; si se trata de un grupo, construir “una visión compartida”. Los profesionales son parte de un

andamiaje que sostiene el proceso de transformación. Quienes participan de procesos generativos invitan lo novedoso, el reconocimiento y el aprecio por los logros, la creación de condiciones de posibilidad e implementación efectiva, la ponderación de la productividad.

## **Momentos y tipos de diálogo: desde momentos generativos a su puesta en acto**

Distinguimos diferentes momentos de interacción dialógica y tipos de diálogo que contribuyen a un proceso generativo y que se ilustran en el ejemplo. Es importante que tanto el profesional como los participantes puedan ubicar y promover estos momentos para sostener los interrogantes y diálogos adecuados, y avanzar el proceso. En el ejemplo previo podemos observar la utilización de diferentes momentos y tipos de diálogo.

– Participamos en *diálogos que crean contexto* y nos permiten construir las condiciones para el proceso y especificar sus características: quiénes participan, cuál es su propósito, qué tipo de procesos y procedimientos tendrían lugar, sobre qué temas y cómo se desarrollaría.

– Los *diálogos o momentos generativos* nos focalizan en la construcción de nuevas posibilidades durante el proceso, generan o detectan temas significativos, recuperan o transforman recursos, visualizan el futuro y su impacto en el presente, promueven involucramiento y acciones participativas.

– Los *diálogos apreciativos* tienen lugar en los momentos en que se reconocen o recuperan diferentes aspectos positivos de la vida o del desempeño de las personas. Pueden ser parte, disparadores o cierres de ciclos generativos.

– También reconocemos las oportunidades que nos permiten crear condiciones y contextos adecuados de implementación de las nuevas posibilidades y promover su exploración a través de *diálogos posibilitadores*.

– Los *diálogos de distinción y organización* nos permiten ordenar el tiempo y la secuencia de acciones, las prioridades o necesidades, los contextos, etcétera.

– Evaluamos el proceso mediante la utilización de *diálogos productivos* que ponderan si las transformaciones avanzan de manera adecuada a los temas en cuestión.

– Los procesos de aprendizaje a partir de la propia experiencia y del reconocimiento de formas novedosas de participación y comprensión que incrementan los recursos de las personas se dan a través de *momentos y diálogos reflexivos*.

– En medio de diferencias, contradicciones, quiebres, imposibilidades y conflictos podemos encontrar síntesis inesperadas –opciones y perspectivas que los participantes



pueden asumir como propias, aunque sostengan diferencias– mediante los *diálogos mediadores y negociadores* (Deleuze, 1995).

– En los *diálogos de elaboración* trabajamos sobre el proceso y sobre aspectos del mismo.

## **Indagación generativa y apreciativa, y diálogo transformativo: la importancia de trabajar desde dentro del proceso**

Desarrollé la indagación generativa como un conjunto de lineamientos epistemológicos, teóricos y prácticos, como un posicionamiento de apertura y curiosidad de los participantes para facilitar la emergencia de posibilidades en un proceso de diálogo y también como un conjunto de herramientas (Fried Schnitman, 2008a-b).

Las preguntas generativas se utilizan para explorar, desde dentro del proceso dialógico, la construcción y el reconocimiento de innovaciones, recursos y nuevas posibilidades, y para expandir el conocimiento; promueven experimentación, descubrimiento, aprendizaje y comunicación efectivos, innovación y cambio. Mediante la indagación generativa somos capaces de reconocer momentos y ciclos generativos que nos permitan movernos hacia la expansión y puesta en acto de nuestros recursos, y la creación de una nueva matriz de significado.

Las preguntas generativas tienen numerosos propósitos y pueden ser utilizadas en una variedad de situaciones. No constituyen un cuestionario estructurado; las preguntas que se proponen en una consulta están informadas por la conversación, son “a medida” y adecuadas para la conversación, la historia, la situación y el lenguaje del/de los consultante/s; expresan la apertura y disposición del terapeuta. Incluimos algunos ejemplos, reiterando que ilustran la manera de posicionarse generativamente para indagar en diferentes momentos del proceso, pero no constituyen un catálogo; en cada proceso las preguntas surgen de la especificidad del proceso mismo y orientan el proceso en el que el operador pregunta y se pregunta. En algunos casos el operador no formula una pregunta pero expresa una reflexión, una elaboración, un comentario cuyo tono le da forma de indagación. Estas son preguntas que un operador generativo formula a otros pero también se las formula a sí mismo.

– Preguntas para *identificar y describir posibilidades generativas*: ¿Qué nuevas posibilidades encuentra o reconoce? ¿Cuáles de ellas contribuyen y cómo? ¿Cuál es la contribución de lo novedoso y qué posibilidades de acción ofrece?

– Preguntas para *encuadrar caminos posibles y perspectivas emergentes*: ¿Cómo responden –o podrían responder– las nuevas posibilidades a los temas en cuestión? ¿Qué cambios producirían las nuevas posibilidades? ¿Cómo podrían contribuir a aquello que tratan de hacer?

– Preguntas para *facilitar el reconocimiento del otro y las identidades emergentes*: ¿Qué escuchó decir al otro que lo haya sorprendido? ¿Cómo percibió que se sentía el otro? ¿Propuso algo novedoso para usted? ¿Qué se escuchó decir o qué sintió que lo sorprendiera? ¿Hizo algo novedoso?

– Preguntas para *incrementar la solidaridad y la conciencia colaborativa*: ¿De qué manera beneficiarían a los participantes las nuevas posibilidades y el reconocimiento mutuo? ¿Quiénes se beneficiarían y cómo? ¿De qué nuevas maneras podrían conversar entre ustedes y con otros? ¿Cómo podría involucrarse específicamente cada participante en la construcción de posibilidades? ¿De qué otra forma podría hacerlo él/la?

También empleo un rango de preguntas generativas para identificar *distintos tipos de saberes y el conocimiento implícito*. En la medida en que los participantes reconocen qué saben y qué no saben acerca del problema, qué podrían saber si exploraran otras posibilidades, las diferencias y/o las posibles soluciones, pueden crear plataformas para el cambio. Por ejemplo, saber cómo es el conocimiento que está implícito en una acción; sabemos hacer sin pensar acerca del conocimiento implícito. Este conocimiento implícito puede hacerse explícito incorporando descripciones y reflexiones sobre una acción dada. Algunos ejemplos:

– Preguntas vinculadas a *saber qué y saber cómo*: ¿Qué tendría que pasar para que la situación mejore? ¿De qué nuevas habilidades dispone o cuáles necesita desarrollar? ¿Cómo reconoce los nuevos desarrollos, posibilidades y perspectivas? ¿Cómo sucedieron?

– Preguntas vinculadas a *saber reconocer un contexto, adecuar/se y transformar/se*: ¿Cómo caracteriza la situación? ¿De qué otras maneras podría pensarla? ¿Qué factores prioriza según su importancia?

– Preguntas vinculadas a *saber acerca de sí en contexto*: ¿Se sorprendió por alguna de sus acciones en una situación? ¿Había sucedido antes? ¿Considera que esta posición es nueva para usted o para los otros? Desde la experiencia vivida ¿qué aprendió de esa situación, de usted mismo, de los otros?

– Preguntas vinculadas a *saber reconocer el campo emocional*: ¿Qué le permitiría comprender mejor la situación? ¿Qué tipo de apoyo le ayudaría a ver más claramente? ¿Qué le incrementa el desaliento, la esperanza, la inseguridad, la confianza?

Las preguntas desarrolladas por la indagación apreciativa, se orientan a que los participantes en circunstancias específicas reconozcan qué han hecho bien, sus mejores prácticas, los recursos disponibles y qué posibilidades se abrirían si los expandieran. En ocasiones, estas preguntas dan lugar al inicio de ciclos generativos. Un ciclo generativo muy frecuentemente se completa con un reconocimiento apreciativo del proceso y sus logros. Las preguntas generativas y apreciativas a menudo se complementan, y configuran así un circuito virtuoso. Los ejemplos presentados ilustran sobre la utilización de estas preguntas.

## Indagación e investigación

La indagación generativa requiere que los participantes procedan con rigor permaneciendo abiertos a toda evidencia, incluso las de fracaso. Los efectos inesperados, no intencionales, tanto como la refutación y la resistencia, también proveen de información valiosa para orientar el proceso. El profesional necesita reflexionar, encontrar nuevas maneras de comprender la situación y recrear las condiciones para el diálogo.

En el transcurso de un proceso generativo, cuando los participantes indagan activamente, realizan una *investigación exploratoria en acción* que involucra la formulación y el testeo de hipótesis y procedimientos. La *indagación activa* implica un proceso transformativo y de aprendizaje en una situación específica. La *indagación generativa* puede estar activa no sólo durante el proceso, los participantes también pueden utilizarla una vez que éste ha sido completado. Toda vez que tiene lugar un proceso de indagación generativa aquello que se aprende sobre nuevas posibilidades y expresiones del sí mismo en relación, incide sobre las acciones posteriores.

Aprendemos a reconocer y distinguir lo novedoso y las diferencias, y al hacerlo aprendemos a indagar a posteriori acerca de estos momentos con el propósito de incrementar nuestros recursos –como lo ilustran los ejemplos.

Los procesos que se recorren –tanto en terapia como en diversas prácticas– dependen de movimientos previos y de proyecciones hacia posibilidades futuras. La relación con la situación es siempre dialógica, transaccional y transformativa: aquello que tratamos de comprender es al mismo tiempo lo que estamos construyendo o transformando, y comprendemos la situación precisamente en la medida en que intentamos transformarla. Esto da lugar a un proceso de *investigación en acción* y a la adquisición de nuevos conocimientos.

## El proceso generativo en movimiento

En la indagación generativa los participantes producen nuevas conexiones y comprensiones en el diálogo, incrementando su capacidad para identificar lo novedoso, explorando qué saben de una manera diferente a como lo hubieran hecho previamente. A menudo, los participantes pueden reconocer y describir los pasos que los condujeron al resultado en esta exploración, vinculándolos a opciones, elecciones y una diversidad de posibilidades. La relación entre acciones y descripciones es de particular interés. Cuando las personas reflexionan sobre sus acciones describiéndolas, este proceso abre nuevas posibilidades porque se les tornan visibles las implicaciones de las acciones. En este enfoque un terapeuta puede proponer temas nuevos que se inician cuando el consultante responde aceptándolos. En todo comentario del terapeuta hay una cuota de novedad. Seikkula (2010) señala que aun si el terapeuta repite algo dicho por el consultante, al hacerlo con una voz y una entonación diferentes, está diciendo algo diferente. Cuando el consultante escucha la repetición relaciona lo dicho con lo escuchado de manera novedosa, con su participación abre nuevos escenarios en el diálogo. Desde una reformulación de la

pragmática de la comunicación, Beavin Bavelas (Beavin Bavelas, McGee, Phillips y Rothledge, 2003) señala que sólo podemos elegir cómo intervenimos, no podemos no intervenir; esta elección implica una *dimensión ética* y una reflexión acerca de las implicaciones de esa intervención. La perspectiva generativa pone particular atención a la manera en que participa el profesional en la creación de posibilidades y su puesta en acto.

La comparación de las similitudes y las diferencias entre acciones, descripciones, experiencias, resultados y contextos, revela una suerte de diseño que da cuenta del trazado creado durante el proceso, las transformaciones ocurridas y el conocimiento adquirido. Es un punto de llegada más que un punto de partida en la medida en que se construye durante el proceso. La capacidad de promover enlaces productivos y nuevas síntesis, y la elaboración reflexiva y prospectiva del proceso en movimiento permite identificar las transformaciones en el tiempo.

### **Ilustración de intervenciones generativas en un contexto comunitario frente a problemas de violencia y tutela. Un diálogo entre grupos de padres, hijos y otros sistemas involucrados**

Elegimos este ejemplo para ilustrar los aportes de la perspectiva generativa en una práctica novedosa que podríamos denominar mediación generativa en áreas psico-comunitarias; en este contexto herramientas de la clínica, la mediación y la intervención comunitaria se integran y operan en simultáneo.

Un equipo de Brasil trabaja con familias en situaciones de violencia entre padres e hijos, por el Consejo Tutelar Casa Verde, en un suburbio de la ciudad de San Pablo (Loseviviene, Alves, Aires, Marioni, Perez, 2010), desarrolla un programa que incorpora la perspectiva generativa.

De un modo general quienes concurrían al Consejo Tutelar eran una madre, o un padre o ambos, llevando quejas en relación con las actitudes del/a hijo/a adolescente, como incumplimiento de horarios, desobediencia de las reglas familiares básicas, inasistencia a clases y hasta uso de drogas. Los padres se sentían impotentes y desautorizados, y los/as hijos/as reclamaban más libertad y mayor poder de decisión en sus elecciones, estableciéndose una dinámica de conflicto, confrontación y crisis familiar. La adolescencia es un período evolutivo de transformación bio-socio-cultural durante el cual tienen lugar importantes modificaciones de la identidad, la sexualidad y la individuación que pueden orientarse hacia un cambio productivo o hacia la pérdida de control, la agresión física y verbal, culminando en el abandono de la casa por parte de los/as hijos/as o en una expulsión por parte de los padres. En ambos casos los adolescentes terminaban en la casa de tutela. La única solución que se planteaba para estas familias era una separación prematura en la que los padres –frustrados e impotentes para modificar el comportamiento de adolescentes rotulados como delincuentes o emocionalmente perturbados– desistían de sus responsabilidades dejando el control en manos de las autoridades externas. Este era el momento en el que el equipo comenzaba a trabajar –en el que encontraban las dificultades

arriba descritas y para el cual diseñaron una nueva metodología de trabajo luego de una supervisión.

### *Supervisión*

El desarrollo de la metodología de trabajo que realizó este equipo surge a partir de una supervisión durante un taller sobre aportes del modelo generativo a la gestión de conflictos, cuyos contenidos presentaron procedimientos generativos en contextos grupales. El enfoque generativo entiende a la mediación y la negociación como mediación de diferentes significados y acciones en la creación de síntesis inéditas o alternativas que abren nuevas posibilidades. Para ello incorpora el aprendizaje y la creatividad social como recursos para promover mejores conversaciones, la importancia de la coordinación entre las personas y los sistemas involucrados, y el reconocimiento y la inclusión de la creatividad inherente a los espacios sociales. También contempla la incorporación de recursos y las transformaciones necesarias en las personas y las relaciones, la creación de mejores diálogos y las reorganizaciones necesarias.

En la supervisión, los profesionales consultantes refieren las principales dificultades que encontraban:

- estaban ampliamente sobrepasados por el número de consultas que recibían (atendían a una familia por vez),
- tenían dificultades para obtener la concurrencia de las familias –tanto los padres como los hijos– a las reuniones,
- las instituciones involucradas ignoraban los motivos por los cuales estas personas no podían asistir (horarios de trabajo, falta de movilidad, problemas económicos para desplazarse, etcétera), los desestimaban e inculpaban de una desidia habitual, esto conllevaba un escaso compromiso de parte de dichas instituciones,
- el equipo plantea que el trabajo con modelos reflexivos que utilizaban –si bien ofrecía buenos aportes– no resultaba exitoso para generar acciones orientadas a la transformación y el énfasis pragmático que la problemática que abordaban requería: promover la construcción de mejores diálogos en las familias y con las instituciones, y favorecer transformaciones del sí mismo, de las relaciones, de la organización familiar y de la comunidad.

Durante la supervisión se reconocieron las dificultades con las que se encontraban y las limitaciones de los recursos con los que operaban. Reflexionamos acerca de qué recursos generativos podrían incorporar y cómo pasar desde una posición reflexiva a otra que también sumara recursos generativos y su puesta en acto creando nuevos espacios de diálogo, mejores participaciones, transformaciones efectivas y diálogos más productivos. En este sentido, el modelo generativo propone expandir el concepto de mediación incluyendo diferentes procedimientos grupales de los cuales incorporaron dos:

*Sistemas mediadores:* promueven el trabajo coordinado y consensuado de organizaciones, instituciones y personas en dirección a propósitos comunes, creando una nueva ecología social que maximice y sume las acciones de cada parte en dirección a los propósitos comunes, en lugar de acciones aisladas.

*Sistemas generativos:* tienen como objetivo la creación, el aprendizaje y la puesta en acción de habilidades para crear recursos y posibilidades inéditas hasta ese momento, y favorecen una dinámica acorde a estos propósitos (Fried Schnitman, 2010).

Como resultado de esta supervisión repensaron la epistemología, la teoría y la práctica (Loseviviene, Alves, Aires, Marioni, Perez, 2010). Así diseñaron el modelo de trabajo que se describe a continuación que incorpora intervenciones generativas a nivel personal, relacional y grupal comunitario para organizar una nueva ecología social que promoviera innovación, solidaridad, aprendizaje y creatividad social, y que involucrara a familias, padres e hijos y las instituciones comprometidas con sus problemáticas en estos procesos de transformación; el espacio reflexivo con el que trabajaban quedó incorporado en este nuevo diseño.

### *Metodología de trabajo*

En este contexto la propuesta del equipo a cargo del proyecto fue pasar de trabajar con cada familia por separado para hacerlo con grupos de familias en los que en conjunto padres e hijos pudieran construir espacios de conversación y conservar involucradas a las instituciones. La tarea se orienta a coordinar acciones, organizar nuevas ecologías sociales y promover innovaciones en respuesta a los problemas compartidos (*sistemas mediadores y generativos*).

Como parte de este diseño utilizan un modelo de trabajo con un grupo de familias con encuentros que constan de tres partes:

1. Cada reunión tiene una primera parte en la que se reúnen por separado adultos y adolescentes –padres o tutores e hijos– para trabajar temas específicos pautados en el modelo.
2. En la segunda parte se unen ambos grupos para conformar un círculo de escucha reflexiva, cada grupo escucha al otro.
3. En la tercera parte tienen un espacio de elaboración e intercambio. En algunas reuniones se incluyen miembros de las instituciones involucradas con las que se sostienen fuertes vínculos.

El diseño consta de un número acotado de encuentros quincenales con temas específicos orientados a construir recursos para mejorar las conversaciones. Al mismo tiempo utilizan recursos generativos transversales a todos los encuentros:

- a) calidad del recibimiento, cuidado de la adhesión de los participantes;
- b) en la elaboración de los círculos de escucha, elaboración y reflexión que hemos descrito se orientan a mantener la dinámica de una ecología social que involucre a todos los participantes;
- c) toman los recursos emergentes para iniciar ciclos generativos y crear nuevos recursos para afrontar las diferencias, después trabajan en su puesta en acto;
- d) en la estructura de cada encuentro, desde la apertura hasta el cierre, se cuida especialmente la calidad del diálogo marcando el empoderamiento, la reflexión, la generación de recursos, la apreciación, la inclusión y el aprendizaje.

Por ejemplo, la dinámica incluye distintos *tipos de saberes y diálogos*, y formular *preguntas generativas* como éstas; en la apertura: ¿cómo es estar aquí de nuevo? ¿qué rescataste del encuentro anterior, qué podrías aportar? ¿qué pudieron aplicar?; en el cierre: ¿qué se llevan? ¿qué fue diferente? ¿cómo piensan aplicarlo? ¿qué aprendieron específicamente? ¿cómo podrían aplicarlo?

Este proceso por el que las familias transitan les permite aprender de otros y poder repensarse a sí mismos y a sus relaciones, al mismo tiempo se orienta a promover diálogos más promisorios, mejores recursos y reorganizaciones. En este proceso cada participante puede repensarse a sí mismo. Cada grupo constituye una comunidad de aprendizaje y práctica en la que los participantes construyen nuevas competencias que los coordinadores denominan metafóricamente “caja de herramientas” para convivir con las diferencias, sostener buenas conversaciones y afrontar el desarrollo familiar con mejores recursos y coordinaciones entre los involucrados. Con este propósito facilitan a los participantes preguntas específicas, por ejemplo ¿qué puedo hacer para tener una buena conversación? De esta manera construyen un contexto favorable para el aprendizaje de nuevos lenguajes y el desarrollo de recursos, habilidades y competencias para lidiar con las situaciones de crisis y crear alternativas. En cada encuentro se valora la acción de cada uno de los participantes y cada uno de los grupos. En este proceso también se construyen nuevas *matrices generativas* para cada participante y cada familia.

La incorporación de las instituciones involucradas en la construcción de la ecología social favorece la acción conjunta, la integración de padres e hijos, y de los padres y los hijos entre sí. Esto les permite compartir recursos y puntos de vista, y les ayuda a construir plataformas para resolver conflictos, crear posibilidades, transformar la relación y la organización del sistema familiar con el compromiso y participación de los sistemas involucrados.

El propósito de estas reuniones era la creación de nuevos espacios de diálogo que les permitieran desarrollar mejores conversaciones acerca de las diferencias y desarrollar nuevos recursos para promover transformaciones en las personas y los vínculos. [*Estos espacios operan como sistemas generativos que comparten tanto sus problemas como las diferentes soluciones encontradas por cada familia, en la conversación entre familias, en*

*la conversación entre adolescentes y en la conversación con las instituciones, y aprenden en el proceso. La tarea para todos es encontrar recursos para el presente y para el futuro.]*

La metodología que diseñaron incluye la circulación de diversos recursos que suman posibilidades para promover innovaciones, aprendizajes recíprocos y procesos generativos. Los profesionales promueven que los participantes compartan experiencias, incrementen su capacidad reflexiva y de acción proactiva, reconozcan oportunidades para negociaciones posibles, ajustes graduales y concesiones que faciliten una transición productiva frente a las dificultades que enfrentan. [*Mediación de significados y acciones, creación de recursos personales y relacionales.*]

A diferencia del trabajo individual con las familias este diseño organiza comunidades de aprendizaje y espacios sociales de apoyo mutuo con la consigna de construir diálogos promisorios. Para ello trabajan en varios niveles. En primer lugar construyen una nueva ecología social que vincula a las distintas instancias involucradas que comparten propósitos: las familias y los adolescentes, el consejo tutelar, las escuelas y los diversos centros sociales, entre otros. [*Generan así un nuevo flujo continuo de información que promueve nuevas formas de percibir y redefinir hechos y sentimientos.*]

Es interesante destacar la creatividad del equipo en el diseño del programa. Desde la perspectiva generativa consideramos que da lugar a una práctica dialógica que suma recursos de la terapia, la resolución de conflictos y los abordajes comunitarios. El resultado es la creación de diálogos más promisorios, transformaciones del sí mismo y las relaciones, mejoramiento de la organización y la dinámica familiares, y la construcción de comunidades de aprendizaje y práctica que potencian los recursos de las personas y las instituciones. Desde el punto de vista de las intervenciones generativas con grupos podríamos decir que aprenden, median y crean.

## **Referencias bibliográficas**

- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beavin Bavelas, J., McGee, D., Phillips, B, y Routledge, R. (2003). Microanálisis de la comunicación en psicoterapia. *Sistemas Familiares*, 19 (1-2), 23-41.
- Cecchin, G. (1994). Construccinismo social e irreverencia terapéutica. En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 466-486). Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations. 1972-1990*. Nueva York: Columbia University Press. Trad. Martin Joughin. [Trabajo original publicado en 1990.]
- Fried Schnitman, D. (1983), Cultural Issues in Family Therapy: A Systemic Model. Tesis Doctoral, Wright Institute Graduate School, Berkeley, California.
- Fried Schnitman, D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Fried Schnitman D. (1995). Hacia una terapia de lo emergente: construcción, complejidad, novedad. En S. McNamee y K.J. Gergen (Comps.). *La terapia como construcción social* (pp. 253-274). Barcelona-Buenos Aires-México: Editorial Paidós.



- Fried Schnitman, D. (2002). New paradigms, new practices. En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (Eds.). *New Paradigms, Culture and Subjectivity* (pp. 345-354). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Fried Schnitman, D. (2004). Perspectivas e instrumentos generativos en psicoterapia. *Sistemas Familiares*, 20 (3), 67-85.
- Fried Schnitman, D. (2005). Conflicto y terapia: instrumentos generativos. En P. Estrada y A. Posada (Comps.). *Terapia familiar sistémica, experiencias, saberes y conocimientos* (pp. 185-226). Medellín: Editorial UPB.
- Fried Schnitman, D. (2008a). Generative inquiry in therapy: from problems to creativity. En T. Sungiman, K.J. Gergen, W. Wagner, Y. Yamada (Eds), *Meaning in Action. Constructions, narratives and representations* (pp. 73-95). Japan: Springer.
- Fried Schnitman, D. (2008b). Questionário generativo em terapia. *Pensando Famílias*, 12 (1), 11-26.
- Fried Schnitman, D. (2010). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 51-63.
- Fried Schnitman, D. (2011). Afrontamiento generativo de crisis y conflictos en organizaciones. *Persona*, (14), 11-40.
- Fried Schnitman, D. y Gandolla de Czertok, M.E. (2000). Enfoque generativo no trabalho com crianças. En E. Maffei Cruz (Org.). *Papai, Mamãe, Você... e Eu? Conversações Terapêuticas em Famílias com Crianças* (pp. 263-290). San Pablo: Casa do Psicólogo.
- Fried Schnitman, D. y Rodríguez-Mena García, M. (2012). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En *La transdisciplina y el desarrollo humano*. División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.
- Fried Schnitman, D. y Rotenberg, E. (2009). Negócios e famílias: Promovendo recursos. *Pensando Famílias*, 13 (2), 33-58.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000a). La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. En D. Fried Schnitman (Comp.). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (pp. 133-158). Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Fried Schnitman, D. y Schnitman, J. (2000b). Contextos, instrumentos y estrategias generativas". En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (comps.), *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos* (331-362). Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Gergen, K.J. (2009). *Relational Being. Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Loseviviene, I.A., Alves, L.F., Aires, R.L., Marioni, M.R., Perez, V. y Daou, V. (2010). Sistemas mediadores: um diálogo entre grupo de pais e grupo de filhos. *Nova Perspectiva Sistêmica* 19 (37).
- Morson, G.S. y Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin. Creation of Prosaics*. Stanford: Stanford University Press.
- Seikkula, J. (2011). Comunicación personal. Seminario-taller Construcción de sentido en diálogos con múltiples actores: palabras, emociones, gestos, experiencias corporizadas, silencios... Fundación Interfas, 14-15 abril.
- Trevarthen, C. (1990). Signs before speech. En T.A. Seveok y J. Umiker-Seveok (eds.). *The Semiotic Web*. Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- White, M. y Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. Nueva York: W.W. Norton.

## Reflexiones de Silvia Crescini (Buenos Aires, Argentina)

La lectura del artículo me resulta esclarecedora y muy útil, especialmente en lo atinente a la implementación de las prácticas dialógicas en la terapia y en las intervenciones psicosociales. Desde mi rol de coordinadora docente invitada de una Práctica Profesional área Justicia en la carrera de grado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, me aclara que nuestra práctica profesional deviene dialógica en el mismo momento en que nuestra propuesta, por ser interdisciplinaria, necesariamente recurre al diálogo para poner en funcionamiento el trabajo en las diferentes interfases por las que circula nuestra tarea como profesionales de la salud mental.

Es nuestra responsabilidad docente, proveer a los “psicólogos en formación” de las herramientas básicas y necesarias para su desempeño en el área justicia. Para ello necesitan aprender a usar esas herramientas para establecer conversaciones productivas con los representantes de las otras disciplinas que concurren en el área, principalmente el derecho y el trabajo social. Nuestra función es mostrar a los estudiantes cómo devenir en “operadores de interfase” e introducirlos en un territorio novedoso: “el espacio inter”. Cuando Dora habla del “operador dialógico generativo” nos muestra un camino original para transitar:

No se trata de mejorar la comunicación sino de aprender a ser un *operador dialógico generativo* con las competencias necesarias para promover transformaciones, incluirse, ser parte de y coordinar conversaciones que tengan foco, contexto, propósitos y devenires apropiados a aquello que convocó el diálogo, y a la singularidad de los consultantes.

Teniendo en cuenta la singularidad de nuestro quehacer, habitualmente nuestro consultante es el juez o jueza, o bien el/a trabajador/a social del juzgado, o el/a defensor/a de menores e incapaces, es decir, funcionarios/as del ámbito judicial que manejan el lenguaje jurídico y necesitan un/a interlocutor/a perteneciente al mundo “psi” con quien puedan comunicarse en un lenguaje compartido a través del “espacio inter o interlenguaje”. En este punto viene en nuestro auxilio el concepto “proceso generativo”, que Dora describe enfatizando que la forma en que se formulan las preguntas para generar el diálogo sienta las bases para una conversación posible. Dado que el contexto jurídico es rígido *per se* —se apoya en un pensamiento binario propio del positivismo lógico—, a la hora de enfrentarnos con los problemas humanos que llevan a los usuarios del Servicio de Justicia a encontrarse con situaciones novedosas en las que necesitan ser entendidos, es necesario sembrar ideas respecto a que es posible implementar los nuevos paradigmas y el pensamiento complejo.

Los usuarios del Servicio de Justicia no presentan una demanda espontánea de ayuda, por lo contrario, llegan al estrado judicial una vez agotadas las instancias previas. Está en la habilidad de los operadores judiciales implementar las derivaciones al Servicio de Salud Mental de modo tal que estén presentes constituyendo a la conversación en el inicio de un proceso generativo de nuevas circunstancias para esas familias, que vienen precedidas por crisis profundas propias del divorcio vincular, el sufrimiento mental o los estragos que produce la violencia en los vínculos intrafamiliares.

En este sentido, es de inapreciable valor el aporte que hace Dora a través de la supervisión del trabajo de justicia restaurativa realizado en San Pablo (Brasil) con familias

de adolescentes en conflicto con la ley y con sus padres. Es sumamente útil el modo como pudieron resolver los desacuerdos institución/familias, los enfrentamientos generacionales entre padres e hijos/as a través de la mediación y la resolución alternativa de conflictos, generando un espacio productivo tal que se pudiera instalar el “alguien tiene que ceder”.

El modelo presentado es perfectamente aplicable para nuestra actividad en la interfase psico-socio-jurídica, en tanto estemos atentas/os a descubrir los momentos que dan inicio a un ciclo generativo. Nuevamente dice Dora:

Esta perspectiva incorpora las nociones de *momento* y *ciclo generativos*, mediante las cuales privilegia las oportunidades de cambio emergentes en cada proceso, su desarrollo y su puesta en acción. Promueve competencias para que los participantes puedan reconocer o iniciar alternativas, investigarlas, ponderarlas, implementar las adecuadas y aprender a partir de las mismas. Incorpora recursos que permiten una evaluación de estas alternativas y del curso del proceso mediante la cual los participantes recuperan aquello que resultó productivo y ajustan lo necesario.

Este procedimiento no sólo es aplicable al trabajo que realizamos con las familias judicializadas sino también a los equipos de los juzgados y otras dependencias municipales que intervienen en los destinos de niñas, niños y adolescentes a través de la protección integral de sus derechos, en la medida de lo posible.

La práctica dialógica ha modificado mi manera de trabajar en la clínica con consultantes individuales, parejas y/o familias, de modo tal que una vez realizada por mí la lectura del contexto a intervenir, mi posicionamiento se adecua a la circunstancia del o los consultantes, generando una trama relacional novedosa que me permite trabajar en libertad, aun en las situaciones más espinosas, hostiles y difíciles. El siguiente es un ejemplo:

Se trata de una consulta que realiza Juan, padre de Joaquín de 15 años en ese momento (febrero 2015). Joaquín es argentino, emigró con sus padres cuando tenía un año y medio, y retornó al país a los 12 con su madre, Inés. Juan no vio a Joaquín durante cinco años, por una denuncia penal por violencia realizada por Inés contra Juan, tal que Juan podía ir a prisión si retornaba al país extranjero. Actualmente Juan transita en Buenos Aires por un proceso judicial de convalidación de su divorcio con Inés.

Desde su regreso a Buenos Aires Joaquín comenzó a pasar “naturalmente” más tiempo con su padre, generando Inés, algún escándalo callejero en la puerta de la casa de Juan, hasta que a los 15 años decide no ver más a su madre.

Hasta fines de 2014 Joaquín convivió con su mamá, visitando a su padre libremente. Durante una internación por amigdalitis, Joaquín tuvo una fuerte pelea con su madre en la que la acusó de haber sido cómplice de los malos tratos que él recibió de la pareja de Inés en el último tramo de permanencia en el extranjero. Según Joaquín, su madre se disculpó livianamente.

Luego de ese evento, Joaquín decidió vivir con su padre, con el beneplácito de éste. El joven es muy inteligente, estudia en un prestigioso colegio universitario donde ha

logrado establecer una sólida red de contención con sus pares, a quienes define como “su familia”. Entiendo que en ese momento se produjo el quiebre de una situación que el adolescente padeció desde que fue alejado de su padre con quien durante cinco años (2007-2012) sólo se le permitió sostener –como único contacto padre-hijo– conversaciones telefónicas semanales de quince minutos de duración.

Este es el cuadro de situación en el que me inserto paulatinamente, a medida que transcurre la terapia que en su inicio incluyó a padre e hijo. Ambos mostraban los rasguños emocionales que les había dejado la separación involuntaria. Había por debajo una lógica del reencuentro, como si ambos hubieran vuelto de la guerra. Es decir, me encuentro con una situación en la que un par de naufragos recalcan en mi consultorio cual playa. Pareciera que me piden que les restañe las heridas y los acompañe en la convalecencia, proveyéndoles de herramientas para proteger el reencuentro que generaron con sus propios recursos. Está de más decir que se aman. Lo curioso del asunto es que fue el adolescente quien tomó el toro por las astas. Hasta la fecha no hay miras de que se proponga modificar su decisión respecto del contacto con su madre.

El motivo de consulta fue variando en el transcurso del proceso. Las cuestiones judiciales de Juan fueron derivadas a un abogado de mi confianza. Recibí a Inés en las dos oportunidades en que me llamó para saber de Joaquín. Para el cumpleaños 16 de Joaquín, le envió un mensaje que el adolescente no respondió.

Una de las cuestiones difíciles planteada por Juan fue que, cuando Joaquín desembarcó en su casa, él vivía con Valeria, su actual pareja, con la que tienen un niño, Julián de 4 años. Julián ama a Joaquín y viceversa. No así Valeria, quien se sintió invadida por el adolescente y su circunstancia social ruidosa.

Es decir que me enfrento, por un lado con un “reencuentro” precedido por circunstancias dramáticas que requiere acompañamiento y, por el otro, con una familia ensamblada de la noche a la mañana que pronto entró en crisis, como habitualmente sucede en estas circunstancias.

En la actualidad estamos en pleno proceso generativo de nuevas conductas frente a recidivas de viejos problemas. Ensayo semana a semana la co-construcción del espacio de diálogo, realmente navego en círculos de diálogos con los diferentes protagonistas, respetando las circunstancias individuales de cada uno, de modo tal que la siguiente reunión siempre es producto de una ardua negociación.

# *Diálogo, performatividad y generatividad en la psicoterapia*

*Edgardo Morales Arandes, Paloma Torres Dávila,*

*Solymer Solís Báez y Zoeli Ayala García*

## **Introducción**

Este artículo propone una mirada novedosa a la práctica dialógica en el contexto de la psicoterapia generativa. En el mismo, esbozamos los rasgos de una práctica terapéutica cuyas bases teóricas provienen del construccionismo relacional y que se destaca por su carácter generativo, la acción conjunta, la innovación y el reconocimiento de que los saberes de los consultantes representan un recurso valioso en la psicoterapia. Representa un modo de hacer psicoterapia, que hace uso de múltiples recursos relacionales que se derivan de diferentes tradiciones psicoterapéuticas posmodernas y generativas.

Estos recursos forman parte de un proceso dialógico que crea las condiciones para que las personas puedan re-imaginar su vida, gestar futuros alternos, enfrentar desafíos y solucionar los problemas que les aquejan. Con el fin de ilustrar los principios y los recursos dialógicos que utilizamos, e invitar al lector a reflexionar sobre las posibilidades imaginativas y generativas de nuestro acercamiento, finalizamos el artículo con dos ejemplos de nuestro trabajo clínico.

Durante los últimos diez años, hemos desarrollado en Puerto Rico un acercamiento clínico que se fundamenta en la práctica dialógica y se destaca por sus dimensiones dramáticas y generativas. Sus bases teóricas provienen del pensamiento posmoderno, particularmente de la propuesta de Gergen (2009) sobre el construccionismo relacional. También ha sido influenciado por la psicoterapia sistémica, la psicoterapia narrativa y centrada en soluciones (Nardone y Watzlawick, 2001; Beyebach, 2006; White y Epston, 1990). Además, integra ideas y prácticas que provienen de la terapia de metas (Matlin, 1977), una orientación psicoterapéutica puertorriqueña. Nos ha interesado también la concepción de la psicoterapia como *performance* que se encuentra en los trabajos de Wilson (2007) y Keeney (2009), al igual que el trabajo de Milton Erickson y la “nueva

hipnosis” (Nardone, 2006), y la propuesta de *Self-Relations* de Stephen Gilligan (2004). Estos acercamientos abren un espacio en la psicoterapia para la integración y la puesta en escena de recursos que provienen de otras disciplinas y tradiciones culturales como son las artes literarias, plásticas y escénicas, y la atención plena que propone la meditación budista (Suzuki, 1973).

## **Trasfondo de nuestro acercamiento**

Desde el construccionismo relacional, Gergen destaca el rol de los procesos relacionales en la construcción de la realidad y la generación del sentido. Según Gergen, construimos el mundo desde una mirada que emerge de nuestra participación en una red compleja de relaciones, procesos sociales, tradiciones y comunidades. Supone que somos agentes activos en la construcción de una realidad co-creada, cuyas posibilidades permanecen abiertas, que está sujeta a un proceso continuo de reconfiguración, en el que nuestras relaciones con los demás juegan un papel central (Gergen, 2009).

Concebimos entonces la psicoterapia como una práctica cultural fundamentada en la relación, que privilegia la conversación y la co-construcción del sentido. Ésta opera como un teatro de posibilidades con el potencial de gestar transformaciones significativas (Keeney y Kenney, 2013). Nuestra postura asume una dialogicidad bakhtiniana. Mediante el diálogo, intercambiamos, elaboramos y construimos significados en el curso del proceso terapéutico, con el fin de explorar la complejidad del contexto de vida de la persona con todas sus problemáticas y posibilidades. Dichos intercambios se apoyan en el uso del lenguaje, entendido como un vehículo ideológico que nos revela a través de los significados el mundo cultural, sociopolítico y emocional de nuestros consultantes (Bakhtin, 1981). No obstante, nuestra postura dialógica amplía la noción de lenguaje más allá de la lógica lingüística (Fried Schnitman, en prensa) y los juegos de palabras (Wittgenstein, 1958), para conversar sobre las distintas dimensiones de una problemática y generar posibilidades imprevistas en el diálogo.

Nuestro acercamiento particular se fundamenta en la acción conjunta y se distingue por el énfasis que coloca en la sensibilidad, la innovación y la creación de escenarios sorprendentes. Atiende además, la singularidad de cada persona y cada encuentro, y reconoce la importancia de utilizar los saberes de los consultantes como un recurso valioso en la psicoterapia. En tanto proceso generativo, tiene como finalidad propiciar un diálogo que lleve a la persona a cuestionar limitaciones, descubrir recursos, enriquecer relaciones, diseñar futuros alternativos, explorar posibilidades, y re-significar y actuar sobre aquellos espacios de su vida que ha problematizado (Fried Schnitman, 2008).

En el teatro de posibilidades que es la psicoterapia se gestan y se dramatizan historias de todo tipo. Asumimos que los relatos que nos cuentan y dramatizan nuestros consultantes no son historias descontextualizadas. No las consideramos datos objetivos, ni las tratamos como fichas autobiográficas. Reconocemos su carácter co-generado y el modo en que están afectadas por los discursos sociales y familiares de donde emergen, y por la forma en que el imaginario social define qué es la psicoterapia. Reconocemos, además, que

estas historias son co-creadas por la manera en que conversamos y nos relacionamos con nuestros consultantes, y por los modelos teóricos que utilizamos como terapeutas para guiar y significar nuestros intercambios (De Shazer, 1994).

## **La puesta en escena de la historia oficial**

Las historias que dramatizan nuestros consultantes en la psicoterapia están típicamente saturadas de dificultades y problemas. Denominamos *historia oficial*<sup>6</sup> a la historia en la que las personas se encuentran entrampadas. Usualmente contiene descripciones debilitantes, identidades problematizadas y una lógica inflexible y cerrada. Representa también perspectivas y formas de relación que limitan las opciones de nuestros consultantes para solucionar o atender satisfactoriamente los problemas y desafíos que enfrentan. En ella pueden jugar un papel importante discursos sociales que resaltan lo deficitario y lo incapacitante, y/o lenguajes profesionales que convierten en entidades psicopatológicas los problemas y dificultades que se producen en y entre los seres humanos (Gergen, 2006).

La historia oficial trasciende la narración y la palabra hablada e incluye formas particulares de dramatizar, interpretar, explicar y relacionarse. Se expresa corporalmente a través de los gestos, los ritmos, las tonalidades de voz y la emoción (Morales, 2009). Ésta opera como una forma de relación que depende de diversos recursos que actúan como un sistema respiratorio social y contribuyen a su sostenimiento (Gergen, 2006). Estos recursos, que denominamos *recursos que sostienen el problema*, pueden incluir a la audiencia que participa en la puesta en escena del relato (terapeutas, autoridades, familiares, entre otros), y los diferentes discursos, prácticas culturales, voces y perspectivas que forman parte del mundo relacional del consultante (White, 2011). Incluyen también las explicaciones y la lógica que sustentan sus creencias, así como las soluciones que han resultado infructuosas para aliviar su malestar (Matlin, 1977; Ceberio y Watzlawick, 2006; Fiorenza y Nardone, 2004).

## **La psicoterapia como escenario para generar historias y dramatizaciones alternativas**

Nuestra orientación terapéutica parte de una idea relativamente sencilla: la historia oficial es solo una entre múltiples formas de narrar, significar y relacionarse con situaciones que han sido problematizadas. Suponemos también que la identidad del consultante que aparece en la historia oficial es solo una entre múltiples identidades posibles. El carácter co-construido de la historia oficial, implica que ésta puede ser deconstruida mediante el diálogo y la relación (Gergen, 2006). Es por eso que en nuestro trabajo clínico hacemos uso

---

<sup>6</sup> En nuestro acercamiento, la historia oficial cumple un papel parecido a aquello que White y Epston (1990) denominaron historia dominante. Preferimos nuestro término *historia oficial* (que tomamos prestado de la película argentina del mismo nombre), para acentuar el aspecto dramático a través del cual se expresan los relatos y descripciones problematizadas, y la forma en que éstos encubren historias, saberes y posibilidades alternativas.

de un conjunto de prácticas dialógicas y relacionales, con el fin de socavar las creencias y recursos que sostienen la historia oficial, generar posibilidades y futuros alternativos, y reposicionar a los consultantes como gestores de su vida.

Nuestro acercamiento supone que las personas no son su historia, ni están determinadas por la misma. Asume también, que poseen conocimientos importantes sobre su vida, que han vivido experiencias y practican modos de relacionarse que se dan al margen, y son contrarios a la lógica que propone la historia oficial. Estas excepciones o logros únicos sirven, a su vez, como recursos importantes para socavar la hegemonía de la historia oficial y generar opciones, dramatizaciones y narrativas nuevas en la vida de las personas (White y Epston, 1990; Gergen, 2006).

Nuestro trabajo también supone que los consultantes pueden escoger aquellos asuntos en los que habremos de colaborar juntos, y determinar si el propósito por el cual asistieron a la psicoterapia ha sido atendido. Trabajamos pues, desde una postura que asume que interactuamos con seres humanos competentes que no han abdicado de su capacidad para elegir. Es en parte por esto, que establecemos como guía y punto de partida de la psicoterapia la elaboración de un acuerdo que estipule las bases y los alcances de nuestra colaboración, las normas que habrán de regir nuestro trabajo y el propósito o fin común que habrá de guiarnos (Beyebach, 2006).

En aras de fomentar la colaboración y cumplir con el acuerdo que hemos establecido, asumimos una postura relacional y dialógica que privilegia la curiosidad, el humor, la sensibilidad al momento interactivo y el *no saber*. Este *no saber* tiene varias implicaciones significativas. Implica, por ejemplo, que no ofrecemos prescripciones ni pretendemos tener un peritaje particular sobre cómo las personas deben vivir su vida (Matlin, 1977). Representa también una forma de sensibilidad relacional que atiende la expresión corporal y emocional del consultante, sin un compromiso ideológico que contenga un esquema particular de interpretación. Significa, además, un modo de indagar y dialogar que no se fundamenta en el peritaje del experto, y que reconoce la imposibilidad de predecir con certeza el movimiento específico en la relación que podría propiciar la apertura o el cambio (Anderson, 2007; Gergen, 2006). Es por esto que, al conversar, utilizamos como principio el dejar que la respuesta del consultante guíe nuestro proceder. Es decir, suponemos que la forma en que responde la persona a nuestras acciones en la psicoterapia, determina si una práctica o movida relacional particular merece ser continuada. En cuanto a esto, le damos una importancia singular a aquellos momentos en que se produce una apertura y/o cambios inesperados y generativos en nuestra conversación. Estas instancias abren horizontes y posibilidades inéditas en el diálogo, por lo cual operan como una especie de llave dialógica que confirma la utilidad de una práctica particular (Morales, 2009; Shotter y Katz, 1999).

El carácter incierto de la relación psicoterapéutica subraya la importancia de la improvisación y la acción creativa, y de que el terapeuta pueda adaptar aquello que hace a los intereses y particularidades de cada consultante. Entre los recursos que utilizamos se destaca la capacidad de no ser *uno solo* en la psicoterapia. Es decir, nuestro trabajo requiere que el terapeuta pueda representar diferentes papeles y cualidades en la relación con sus consultantes. Implica también incorporar el humor y la exageración en el diálogo



terapéutico, hacer uso de múltiples voces y tonalidades, adoptar la práctica de dramatizar y relatar historias, y de utilizar metáforas y analogías. Este juego dramático solo está limitado por nuestras preferencias y capacidades relacionales, nuestra inventiva e imaginación, y el sentido o utilidad que puede tener una actuación particular en el contexto de una relación psicoterapéutica específica (Wilson, 2007; Keeney, 2009; Farrelly y Brandsma, 1974).

Organizamos nuestro trabajo clínico en distintos espacios de conversación que, aunque persiguen propósitos diferentes, en su conjunto tienen como fin co-generar alternativas y soluciones a las dificultades, desafíos y problemas que nuestros consultantes enfrentan en sus vidas. Estos espacios sintetizan las características centrales de un proceso generativo, ya que atienden la necesidad de establecer relaciones matizadas por la confianza y la apertura, a la vez que incorporan y utilizan las fortalezas, capacidades y talentos de los consultantes como recursos en el diálogo.

Entre estos espacios se destacan por sus posibilidades generativas las conversaciones orientadas a generar una *crisis de fe*, cuyo fin es provocar que las personas cuestionen la lógica, las creencias y la razón de ser de las actuaciones que sostienen la historia oficial. Este cuestionamiento promueve que se re-signifiquen las situaciones en las que se encuentra la persona, y se disuelvan las certezas interpretativas que han sostenido sus problemas (Matlin, 1977; Nardone y Watzlawick, 2001).

Utilizamos los relatos y formas de pensar y actuar que las personas han excluido de su historia oficial como materia prima para provocar dicho cuestionamiento. Esa materia prima se compone de experiencias que resaltan competencias y talentos personales así como recursos relacionales y referentes biográficos y culturales que benefician a la persona, y forman parte de su trayectoria de vida y su mundo social. Ejemplo de esto, son personajes significativos que han influido positivamente sobre la vida de la persona, y personajes e imágenes de la literatura, el cine, el teatro, la música y la televisión (Beyebach, 2006).

Al acceder a estos recursos, solemos adoptar un estilo indirecto de conversación que tiene algún parecido al que se utiliza en las tradiciones de la “nueva hipnosis” (Nardone, 2006). Contrasta este modo de conversar, con los modos de intervención de orientaciones terapéuticas, como la psicoterapia de la narrativa y la psicoterapia orientada hacia las soluciones, en las que se suele preguntar directamente al consultante por ejemplos específicos de excepciones al problema o por “logros únicos” (De Shazer, 1994, Freeman y Lobovits, 1993). Aunque en ocasiones recurrimos a este modo directo de acceder a historias y vivencias alternativas, preferimos descubrirlas al conversar sobre los distintos espacios vida de nuestros consultantes. Preguntamos, por ejemplo, por sus intereses, las actividades en las que participan y por detalles de su vida cotidiana que a primera vista pueden estar desligados de la situación que les preocupa, o bien no se los identifica como recursos. Este estilo indirecto y amigable de conversar abona a la relación porque demuestra un interés genuino por conocer más profundamente la experiencia y vivencias de la persona. Además, nos sirve para posicionar la información obtenida en el diálogo de forma inusual y sorprendente, lo cual ayuda a alterar la perspectiva de los consultantes (Matlin, 1977; Nardone y Watzlawick, 2001).

Acompañan a esta práctica dialógica otras formas de conversar que pueden servir para generar una *crisis de fe* y para abrir espacios en el diálogo capaces de generar futuros alternativos. Entre estas formas se encuentran: la reformulación, la escucha literal, el cambio de la audiencia que responde al problema, la paradoja, la hipérbole y el humor, el uso de metáforas y recursos asociados a las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas (Morales, 2009; Nardone y Watzlawick, 2001; Gilligan, 2004).

Socavar la hegemonía de la historia oficial y generar nuevas posibilidades en el diálogo son tareas compartidas entre terapeuta y consultante. Es un esfuerzo y un proceso que no suele ser lineal ni producto de una sola conversación. Conlleva la celebración de varios encuentros que se destacan por su postura irreverente, por su carácter generativo y por la disposición de las personas a reconsiderar y resignificar aquellas situaciones en las que se habían sentido atrapadas, y trazar nuevos rumbos en su vida (Beyebach, 2006).

Las señales de una *historia oficial en crisis* suelen ser evidentes. Por ejemplo, comenzamos a escuchar frases tales como “no lo había visto de esa manera” o “no se me había ocurrido que esto fuese posible”. La apariencia física de nuestros consultantes empieza a cambiar. Líneas de tensión desaparecen de su rostro, a la vez que descubren que pueden reírse por aquello que antes les preocupaba (Matlin, 1977).

Acompañan a la crisis de la historia oficial, nuevas direcciones en el diálogo terapéutico que se destacan por la forma en que las personas resaltan y afirman sus capacidades, y ensayan modos alternativos de responder tanto a demandas institucionales como a desafíos y problemas personales o familiares. En fin, interrumpir, socavar y escapar del efecto opresivo de la historia oficial, y explorar rumbos inéditos en la conversación permiten recobrar la capacidad y la fe en que es posible gestar una historia diferente, y adoptar un modo de vivir y pensar sobre la vida y sus desafíos que se destaca por su carácter abierto y generativo.

En la próxima sección de este trabajo, ilustraremos a través de dos relatos la puesta en escena de nuestro trabajo clínico. Luego de presentar cada historia, reflexionaremos brevemente sobre la forma en que éstas evidencian las características a las que hemos hecho referencia y cómo ofrecen un atisbo de las posibilidades imaginativas que implica nuestro acercamiento.

## **Rosa Salvaje<sup>7</sup>**

Rosa era una mujer de cincuenta años que fue referida por un programa gubernamental de rehabilitación vocacional para recibir servicios de psicoterapia. El referido señalaba que la mujer era “retardada mental” y que tenía dificultades “verbalizando sus problemas o necesidades”. Además, indicaba que estaba desempleada y tenía a su cargo

---

<sup>7</sup> Una versión en inglés de este caso fue publicada en Morales-Arandes, 2010. El relato proviene de la experiencia clínica de una de las co-autoras de este artículo, Solymar Solís, por esto está escrito en primera persona.

una hija que padecía de hiperlexia cerebral. El programa había solicitado que se le hiciese una evaluación psicológica para determinar si poseía las “capacidades intelectuales” para aprovecharse de un programa de adiestramiento vocacional y que se le ofreciera psicoterapia para que aprendiese a vivir con su “incapacidad”.

En nuestro encuentro inicial, Rosa dramatizó varias de las características que aparecían en la historia oficial según había sido descrita por el referido. Al hacerle preguntas sobre la razón de su visita, empezó a gesticular rápidamente con sus manos pero tuvo dificultades para contestar la pregunta. Me indicó “no sé qué decir, me encuentro atorada”. Los esfuerzos para sostener una conversación profesional resultaron infructuosos. Al darme cuenta de esto, cambié mi acercamiento y empecé a conversar con ella como si fuéramos dos personas en una sala de espera. Comenzamos hablar sobre el clima, el lugar donde vivía y sobre su vida en general. Fue entonces, que el tono de la conversación cambió y pude escuchar la historia de Rosa.

Rosa me habló sobre su vecindario, me describió la enfermedad de su hija y su experiencia como “retardada mental”, condición que se le había diagnosticado de niña y que estaba convencida que padecía. En cuanto a esto me dijo que la gente le decía que no podía hacer cosas porque era estúpida e incapaz, y que temía hablar frente a otros por temor a que se burlaran de ella. Además, dijo sentirse sola y temerosa de ser evaluada porque anticipaba que los resultados de la prueba indicarían que era incapaz de trabajar.

Mientras conversamos, fui descubriendo experiencias de vida que no aparecían en su historia oficial. Por ejemplo, Rosa me indicó que había completado su educación secundaria y había obtenido un diploma, y que también había asumido la responsabilidad de cuidar una hija con una condición médica muy seria. Descubrí que Rosa tenía un talento para la jardinería, actividad que llevaba a cabo diariamente, en particular cuando se sentía abrumada o sola. Noté que cuidar a su hija y la jardinería eran actividades en las que se desenvolvía capazmente y, en la última, operaba como una experta.

Al conversar con mi supervisor sobre lo que había descubierto en mi primera sesión con Rosa, me sugirió alterar la identidad que había asumido y explorar un modo alternativo de relación en el tema de la jardinería, colocándola a ella como perito y ubicándome yo como ignorante. Esta posición no requería un gran ejercicio dramático de mi parte, ya que en aquellos momentos, en mi hogar no sobrevivía nada verde. Pensamos también que, en el contexto de la psicoterapia, su relación con las plantas podría operar como una metáfora viviente de su relación consigo misma y con su vida, y que por lo tanto podría servir como un recurso conversacional para la transformación.

En mi siguiente conversación con Rosa le indiqué que tenía interés en aprender de jardinería y le describí la suerte desafortunada de las plantas que había intentado cultivar en mi hogar. Le expliqué que desconocía la cantidad de agua que una planta requería o si ésta debería estar dentro o fuera de la casa. Rosa me contestó que las plantas tenían su propio lenguaje y que tenían múltiples formas de indicarnos lo que necesitaban. Los cambios de color, por ejemplo, significaban que necesitaban más o menos agua, la textura y la composición de las hojas “te decían” si deberían estar dentro o fuera del hogar. Según Rosa, todo esto se podía aprender a través de la experiencia y si uno le prestaba atención a

las plantas. Al hablarme sobre este tema noté que era muy articulada y conversaba cómodamente. ¡No había pausas ni dificultades cuando hablaba en este lenguaje!

Al dialogar con mi nueva mentora, descubrí que a través del uso de metáforas propias de la jardinería, ella podía hablar articuladamente sobre qué sentía, sobre sus dificultades y sobre las diversas experiencias que enfrentaba en su vida cotidiana. Por ejemplo, al hablar sobre la falta de un orden en su vida, se comparaba con “una yerba mala que crece desordenadamente en el patio de su casa y que aunque uno la corta sigue creciendo por todas partes”. Sin embargo, también indicaba, que como portavoz de su hija, al igual que la yerba mala, ella se metía “donde fuese necesario para defenderla”. Al referirse a su hija la describía como “una orquídea, muy bella pero muy frágil”. Al describir cómo creía que otras personas la percibían indicó que la veían como un “clavel barato”, pero que ella se consideraba una rosa salvaje porque “era bella, una vez que uno podía sobreponerse a las espinas”.

Hablar sobre “el lenguaje secreto de las plantas” nos permitió contrastar su forma de relacionarse con éstas, con su nerviosismo e inseguridad al comunicarse con otras personas. Al explorar los modos en que podía descubrir qué necesitaba cada planta y qué le funcionaba en su relación con cada una de ellas, pudimos examinar la forma en que podía utilizar esas habilidades para hablar y relacionarse con otros seres humanos.

La experiencia de relacionarse como una experta en una relación con una “profesional” produjo un sentido de confianza y de afirmación propia que le hizo cuestionar su “retardo mental” y la llevó a concluir que era “capaz de hacer cosas”. Comenzamos entonces, a conversar sobre aquellos momentos en su vida en que había demostrado talentos y capacidades que la distinguían. Rosa habló sobre su logro graduándose en la escuela superior, la diversidad de flores que había cultivado en el jardín de su casa, la forma en que había criado, cuidado y protegido a su hija, y el esfuerzo que había hecho para evitar que fuese institucionalizada. Estas conversaciones llevaron a Rosa a concluir que, igual que otros seres humanos, ella tenía fortalezas y debilidades, y le hicieron cuestionar la idea de que era una persona “incapaz”, “estúpida” y “retardada”.

Este cambio de perspectiva generó posibilidades para su futuro desarrollo que no habían sido anticipadas. Por ejemplo, co-generamos un plan mediante el cual aprovecharía de sus fortalezas, le serviría para participar en nuevas actividades y situaciones sociales, y la prepararía para un empleo en la jardinería. Durante el proceso de implantación de este plan terminó nuestra relación en terapia.

Unos meses más tarde, recibí una llamada de su consejero vocacional indicándome que Rosa había terminado un programa que la había certificado para emplearse en la jardinería. El consejero dijo estar sorprendido de que esta mujer que había padecido de tantas dificultades ahora lucía “diferente y transformada.” Me indicó que en sus conversaciones con esta “nueva mujer” ella le recordaba que en relación con su interés por las flores “poseía un talento y pasión por algo que pocos dominaban.”

## Reflexión teórica

Las dificultades de expresión verbal y gesticulaciones agitadas nos revelaban el rol que Rosa asumía dentro de una historia oficial de “retardación mental”, marcada por la impotencia, la discapacidad y el temor, en la que había participado conjuntamente con sus interlocutores profesionales. Su posicionamiento restringía las posibilidades de diálogo con la terapeuta. Sin embargo, valiéndose del recurso de *no saber* y de una curiosidad genuina respecto a la vida de su consultante, la terapeuta propició conversaciones sobre otras áreas de la vida de Rosa que sirvieron para socavar la validez de las creencias sobre las que estaba montada su historia oficial. En el diálogo se privilegiaron las historias alternativas que albergaban fortalezas y capacidades (la obtención de un grado académico, la defensa y protección de una hija con discapacidades, y su talento particular para la jardinería), que inicialmente habían sido excluidas en los primeros momentos de la psicoterapia. Al invertir los papeles de experto y aprendiz y conversar sobre el tema de la jardinería, la terapeuta se convirtió en una audiencia distinta que evocó las capacidades generativas del diálogo. Durante estas conversaciones se notaron cambios en Rosa: una mujer diferente, elocuente y confiada que poseía un manejo imprevisto del lenguaje apareció en el espacio terapéutico. Esto, a su vez, provocó una nueva danza relacional improvisada entre terapeuta y consultante, que quebrantó el trance de la discapacidad y generó nuevas direcciones y posibilidades inéditas en el diálogo.

La psicoterapia operó como un espacio dramático donde se insertó a la jardinería como metáfora viviente y recurso generativo. Rosa se comparó a sí misma y a su hija con distintos tipos de flores que, aunque delicadas, lograban defenderse, permanecer y desarrollarse en medio de la adversidad. Conversar sobre la jardinería creó un nuevo *juego* de lenguaje que catalizó transformaciones importantes en su vida. Tal como hacía con las plantas, Rosa pudo reconocer y cultivar sus fortalezas y virtudes y utilizarlas para afirmarse y establecer lazos de confianza consigo misma y con los demás.

Amparada en diálogos y relatos que afirmaron su valía, Rosa comenzó a asumirse como gestora y protagonista de su vida. Fue entonces cuando la terapeuta y Rosa comenzaron a imaginarse acciones que, al llevarse a la práctica, generaron ciclos virtuosos en sus relaciones y en sus posibilidades de trabajo. De esta manera se abrió en la vida de Rosa, un espacio fértil de posibilidades acompañado por nuevas historias de valor, fortaleza y conocimiento.

## La muñeca rusa<sup>8</sup>

Además de atracciones como la catedral de San Basilio en Moscú y ballets como *El Cascanueces*, la cultura rusa también se nutre de unas figuras artesanales cuya popularidad trasciende sus límites geográficos. Éstas son las llamadas *matrioskas* o muñecas rusas. Su particularidad radica en que cada una contiene en su interior otra muñeca, y ésa otra a su vez, y así sucesivamente. Por lo tanto, la clave para conocer las múltiples muñecas que

---

<sup>8</sup> El relato proviene de la experiencia clínica de otra de las co-autoras de este artículo, Zoeli Ayala García. Al igual que el relato anterior, está escrito en primera persona.

guarda en su interior, radica en ir desmontando sus capas. Esto implica ir más allá de lo visible, asumiendo entonces que la multiplicidad sólo responde a posicionamientos que dan espacio a la apertura. Desde esta perspectiva, decidí entonces referirme a la chica de quien les hablaré bajo el seudónimo de *Muñeca Rusa*.

Me resulta imposible olvidar a Muñeca Rusa. Llegó a su primera sesión con el pelo desaliñado, incluso sudorosa, y con una expresión facial que parecía luchar con los pormenores de tener que contenerse cuando lo que se desea es reventar. “¡Necesito ayuda psicológica!”, fueron las primeras palabras que me dijo cuando le pregunté a qué debía su solicitud. “¡Tengo problemas familiares, la situación en mi casa es caótica, siempre se están peleando y eso me pone tensa y estresada!” Narrar esa línea fue como desbocar un ahogo, pues finalmente, la humedad de su rostro ya no sólo se debía a las particularidades de vivir en una isla tropical: las lágrimas comenzaron a abrir un surco. Sus palabras poseían en su haber una carga muy pesada, carga que parecía abonar a sus dificultades para manejar la situación que había narrado.

Muñeca Rusa vivía con su madre, su padre y su hermana mayor. De acuerdo con su relato, casi todos los problemas en el entorno familiar se debían a los “descontroles” de su hermana: Que entraba y salía de la casa a tutiplén, que tenía un novio que no era del agrado de nadie, que no seguía las reglas de sus padres; en fin, la hermana era la “oveja negra” de su familia. A medida que me hablaba sobre las escandalosas trifulcas que se daban entre las cuatro paredes de su casa, comencé a notar un curioso detalle: Muñeca Rusa no aparecía en el relato. Al preguntarle dónde estaba ella cuando se daban las trifulcas, me respondió que siempre estaba intentando que la escucharan, y que incluso les pedía que se sentaran a dialogar:

Terapeuta: Me imagino que también has pensado en dónde deberían sentarse, cómo deberían sentarse, cómo es que deben hablar...

Muñeca Rusa: Bueno más o menos. Por ejemplo, siempre pienso en la mesa del comedor. Si se sientan así yo les podría decir lo que creo de cómo es que deben comunicarse pa’ que no peleen tanto.

Terapeuta: Mmm... ¡Wow, eso a mí me suena como a una mediadora de conflictos!

Muñeca Rusa: (Se ríe tímidamente) Pues... fíjate sí, se podría decir que algo así.

Según la chica, los temas por los que se generaban las polémicas no tenían que ver con situaciones relacionadas con ella. Sin embargo, ella jugaba un papel central en medio de dichas dinámicas: el de la mediadora de conflictos; o por lo menos, una labor como ésta era la que intentaba representar. El dilema con esa labor, era que sólo se había quedado en la parte del intento pues, hasta el momento, no había dado el resultado que ella esperaba. Aun así, Muñeca Rusa me contaba que solía aventurarse a ese tanteo; me decía que “siempre” que escuchaba a su familia discutir, ahí iba ella desbocada a intentar salvar la situación. ¿Y cuándo era el siempre? “Pues prácticamente todos los días, ellos ni mirarse pueden, que ya empiezan a fastidiar”.

Poco a poco me di cuenta de otro detalle importante, un detalle que podía cambiar el rumbo de lo que pasaría en adelante en el proceso de psicoterapia. Noté que cada vez que Muñeca Rusa me hablaba de los intentos que hacía por detener las discusiones en su familia, su expresión adquiría un tono sombrío, casi lúgubre. Quien aparecía ante mí era una chica triste, desolada, frustrada. Como terapeuta, tenía la opción de ignorar esta particularidad y continuar desentrañando la historia verbal que me narraba Muñeca Rusa. No obstante, mi curiosidad ante lo que veía me llevó por otro rumbo. Se me ocurrió pensar si habría momentos en su vida en que su actitud denotaba un cambio, la aparición de nuevas voces. Con la intención de hallar excepciones al discurso de una mediadora de conflictos a tiempo completo, realicé una movida particular:

Terapeuta: ¿Y alguna vez no has abierto la oficina?

Muñeca Rusa: (Pausa). Cómo... no entiendo.

Terapeuta: Porque como me dijiste que prácticamente siempre lo intentas, me imagino que debe ser bien agotador mantener la oficina de mediación de conflictos abierta durante tanto tiempo. Por eso me estaba preguntando si alguna vez no abres la oficina de mediación de conflictos porque estás cansada ese día o incluso por alguna otra razón...

Muñeca Rusa: Bueno... sí. O sea casi nunca, pero sí hay veces que no abro.

Terapeuta: ¿Y qué haces cuando no abres?

Muñeca Rusa: Pues... trato de bregar con las otras cosas que tengo que hacer.

Mientras escribo estas líneas, recuerdo la manera en que su respuesta parecía confirmar que había una narrativa alternativa a la que solía traerme durante las sesiones. Y es que “otras cosas que tengo que hacer” abría una puerta de posibilidades en las que, por momentos, Muñeca Rusa dejaba atrás el sombrero de mediadora de conflictos. ¿Cuáles serían los otros atuendos en los que se envolvía? Poco a poco, nuestra conversación comenzó a moverse en una dirección distinta a la que inicialmente transitábamos.

Terapeuta: Así que cuando no abres la oficina, ¿en qué otras cosas te envuelves?

Muñeca Rusa: Trato de estudiar... A veces escribo, aunque hace tiempo no lo hago...

Terapeuta: Espera, ¿tú escribes? ¿En serio?

Muñeca Rusa: Sí, sí...

Terapeuta: ¡Qué bien! ¡A mí también me gusta! ¿Y te gusta escribir sobre algún tema?

Muñeca Rusa: Pues me gustan las historias que incluyen temas de fantasía. Por ejemplo, estaba trabajando en un libro, pero hace un tiempo no brego con él.

Terapeuta: ¡Wow! ¿Todo un libro?

Muñeca Rusa: (Más animada) ¡Sí! Porque mira, el libro trata sobre esta muchacha...

A medida que me hablaba sobre el libro, Muñeca Rusa fue transformándose ante mis ojos. La chica que tenía enfrente iba deshaciéndose de ese atuendo lúgubre que solía cubrirla durante nuestras primeras sesiones. Y así, cual camaleón que da rienda suelta a una nueva piel, fue develándose una chica cuya sonrisa, blanquísima y muy alineada, iba haciéndose más presente en medio de cada relato. Su mirada también iba adquiriendo una expresión distinta; la mirada de quien versa acerca de una gran pasión. Paralelamente, el espacio dialógico del que formábamos parte (y al que contribuía mediante mis preguntas y mi expresión corporal), también iba coloreándose de un tono distinto, uno que pintaba nuevas conversaciones, y una nueva identidad con rasgos de una chica más alivianada y más fortalecida.

Nuestra próxima sesión fue amenizada por la narrativa que ya comenzaba a conjugarse desde la última vez que nos habíamos reunido. Y es que lo primero que me dijo fue: “¡Zoeli, te tengo que contar algo importante!” Antes de que yo pudiera comenzar a emitir una pregunta, su respuesta saltó enérgicamente: “¡Es que volví a escribir!”. “¿Wow, de verdad? Ah, no. Tengo que saber sobre eso, ¡cuéntame, cuéntame!”, le contesté. Emocionada, me respondió: “Es que cuando me fui la semana pasada me quedé pensando en lo que hablamos del libro y en dónde lo había dejado la última vez que lo toqué. Llegué a casa y rápido prendí la computadora para buscarlo y releerlo. La cosa es que terminé envolviéndome y pues, ¡seguí escribiendo!”.

Mientras redacto este corto relato, vuelvo a tener un poco de la sensación de satisfacción que experimenté aquella tarde. Lo que me acababa de contar tan efusivamente, significaba un importante alcance en el espacio psicoterapéutico: no sólo entre las paredes de la oficina en la que nos reuníamos se habían generado nuevos posicionamientos. Tanto fue así que, durante las siguientes dos o tres sesiones, el libro fue el indiscutible protagonista de nuestras conversaciones: las historias viejas que había ido elaborando, los personajes incorporados, los temas que quería continuar desarrollando. De hecho, en una de nuestras reuniones la chica trajo su libreta de dibujos: “¡Oye, no sabía que también habías vuelto a dibujar!”, le comenté intrigada. “¡Sí, es que me puse a dibujar personajes y paisajes que visualizo en el libro!”, me respondió.

Muñeca Rusa había vuelto a darle voz a una identidad que había permanecido dormida durante mucho tiempo. A diferencia de la que había representado durante las primeras sesiones, una irremediable mediadora de los conflictos de otros, esta nueva chica se encarnaba como alguien que le daba más importancia a aquellas pasiones que había dejado de lado en un pasado. Pero esta nueva voz no sólo emergió a través de la escritora en quien se había vuelto a convertir, sino que además su identidad comenzaba a plastificarse de una forma aun más abstracta: Muñeca Rusa iba haciéndose espacio a través de uno de los personajes principales de su obra. A través de su narrativa, la chica me contaba que la protagonista de su historia era una joven cuya vida era un constante campo de batalla luchando con monstruos que se iba encontrando. Aunque en un inicio percibí el parecido entre la Muñeca Rusa que se posicionaba como la escritora de su cuento, y el personaje principal de su historia, decidí dejar que me contara mucho más del personaje:

Muñeca Rusa: Este siempre era el personaje que más difícil se me hacía desarrollar.



Terapeuta: ¿Por qué crees que era eso?

Muñeca Rusa: No estoy segura. Creo que es porque nunca tenía claro hacia dónde dirigirla, o qué era lo que quería.

Pensé que de la misma forma en que alguna vez fue posible conjugar su historia personal a través de la mediadora de conflictos, también era posible que se estuviera generando una nueva voz por medio de su relación con este personaje. Según lo que me había contado, la protagonista peleaba con situaciones que no necesariamente tenían que ver con ella, pues eran monstruos que se encontraba en sus recorridos. Estas descripciones me hacían sentido si recordaba el ahínco con el que Muñeca Rusa se ponía el sombrero de mediadora de conflictos en su entorno familiar, y las casi eternas debacles en las que se sumergía tratando de solucionar aquello que ni iba ni venía con ella. Sí, se parecían bastante, pero antes de que yo siguiera cavilando sobre sus similitudes, la chica me sorprendió durante la segunda sesión dedicada al libro haciéndome una confesión:

Muñeca Rusa: “Sabes... Ya me cansé de que la protagonista siempre esté en lo mismo, siempre luchando tanto y parece que no hace nada más con su vida.

Terapeuta: Es verdad, suena a que lucha bastante en su vida. ¿Entonces, ya estás más clara sobre lo que quieres hacer con ella?

Muñeca Rusa: Hace como dos días empecé a desarrollarla un poquito más para que cambie de ambiente. Es que siento que si yo me muevo, ella se mueve, y viceversa... Se parece mucho a mí.

Según lo que me acababa de contar, Muñeca Rusa se encontraba asumiendo una nueva identidad a través del personaje de su libro, y estaba consciente de que se representaba a través de ese rol. Sin embargo, lo que realmente me sorprendió es que a través del mismo era más palpable la forma en que ella comenzaba a reautorizarse como una chica que sentía una necesidad de movilización, que ya estaba cansada de que su vida sucumbiera a luchas que no le daban un sentido de dirección. A través de su posicionamiento en esta nueva identidad, comenzaba a desbancar aquella otra *ella* que intentaba mediar los conflictos de otros.

Hasta ese momento, todo sugería que el espacio psicoterapéutico en el que nos relacionábamos se había transformado. Sin embargo, aun cuando la nueva identidad de esta chica representaba una movida cualitativa, decidí corroborar cómo se encontraba respecto a la situación por la que inicialmente solicitó los servicios de psicoterapia. Hacía un buen rato que los dilemas familiares de Muñeca Rusa no se asomaban en medio de nuestras conversaciones. ¿Qué tal si el surgimiento de una nueva identidad significaba una posibilidad de que la chica hubiera comenzado a relacionarse de forma distinta con aquello que hace un tiempo la incomodaba?

Admito en este punto, que repensé varias veces la pregunta que me parecía importante hacer. Considerando el giro esperanzador que habían tomado las sesiones, me debatía sobre la idea de que traer nuevamente a colación la dinámica familiar arruinara los alcances de la terapia. No obstante, me incliné a salir de dudas porque en los procesos

psicoterapéuticos resulta fundamental cotejar de vez en cuando dónde se encuentra el consultante respecto a los propósitos que se habían establecido. ¿Pero cómo abordar este asunto? Las posibilidades se me hacían múltiples. Finalmente, decidí sacar partido de un recurso que anteriormente había resultado:

Terapeuta: Oye, me he dado cuenta de que hace tiempo no me hablas de tu oficina de mediación de conflictos... ¿cómo ha seguido el negocio?

Muñeca Rusa: Sí, es que siento que ya me estoy jubilando.

Terapeuta: ¿Ah sí? ¿Y cómo es eso?

Muñeca Rusa: Pues ya casi no brego con mis clientes porque me di cuenta de que me gusta más cogermelos días libres... Me siento más relajada ahora.

Aunque en ocasiones anteriores la metáfora de la mediadora de conflictos había supuesto un instrumento que había dado estructura a la forma en que Muñeca Rusa se envolvía con sus familiares, traerla nuevamente a sesión representó la confirmación de que comenzaba a dejar atrás aquello que la esterilizaba respecto a sí misma. A su vez, representaba que ella hubiera hallado nuevas formas de interactuar con aquello que la circundaba. Así, en una ocasión en que el tema de su familia había vuelto a salir a flote, se limitó a decir: “Ellos siguen peleando, como siempre, pero yo ya tengo mejores cosas que hacer que estar pendiente a eso y no me molesto tanto cuando tengo que hablar con alguno de ellos. Estoy mucho más tranquila, más relax.

Las últimas conversaciones que sostuvimos no sólo estuvieron basadas en las nuevas identidades que se habían co-generado en el espacio de la psicoterapia, sino que además iban salpicadas de nuevas historias que continuaban reautorizando los lugares de empoderamiento en que se iba colocando Muñeca Rusa. La chica había tomado varias decisiones trascendentales: un cambio de concentración hacia una profesión que realmente la llenaba, un cambio de institución académica, e incluso planes de mudarse. Tomando en cuenta el tiempo que toman estas diligencias, sí, definitivamente Muñeca Rusa “tenía mejores cosas que hacer”.

### *Reflexión teórica*

El seudónimo “Muñeca Rusa” implica, de entrada, el reconocimiento de una propuesta clínica que aboga por la existencia de las múltiples identidades (Gergen, 2009). Es por eso que a través de las sesiones se fue asumiendo que tanto la historia como la identidad presentada por la consultante, no eran más que una entre muchas otras. Por lo tanto, esto fue moldeando la expectativa de ir dándole un espacio a aquellas que aún permanecían invisibilizadas bajo el entramado de su historia oficial.

La utilización de seudónimos también representó el elemento de metáfora viviente en el diálogo terapéutico. En ese sentido, una de las movidas que se realizó fue introducir la metáfora de la “mediadora de conflictos” como un intento de crear un lenguaje común que

permitiera estar en sintonía y co-crear un espacio generativo. Así, mientras la mediadora de conflictos representó aquella muñeca desesperada, estresada y desvalida, la escritora que luego apareció en el escenario terapéutico simbolizó una nueva muñeca determinada, soñadora y fuerte. De esta forma, además de servir como vehículo lingüístico transformativo, las metáforas también permitieron el quiebre de la historia oficial. Esto reflejó la capacidad constructiva y relacional del diálogo, posibilitando nuevos diálogos entre terapeuta y consultante que develaban narrativas y dramatizaciones alternativas en las que la mediadora de conflictos no asumía el papel protagónico, y en las que se activaban nuevas identidades y formas de vida.

Es importante además, llamar la atención sobre la curiosidad y la incredulidad como elementos en el diálogo. Que la terapeuta presentara una actitud que reunía estos elementos, permitió dar espacio a posibilidades que distaban de la personificación que Muñeca Rusa representaba inicialmente en el escenario terapéutico. Fue precisamente esta postura de la terapeuta la que permitió la ocurrencia de una de las preguntas clave que llevó a generar una crisis de fe en la historia de la Muñeca: “¿Y alguna vez no has abierto la oficina?”.

## **Conclusión**

Estos relatos ilustran las posibilidades de realizar un trabajo psicoterapéutico que se fundamenta en el diálogo generador de posibilidades. Este diálogo representa una práctica dialógica y un escenario social novedoso e innovador que sirve para deconstruir identidades y roles estereotipados. En ese espacio se adoptan formas nuevas de actuar y conversar que privilegian la acción conjunta y la conexión profunda entre las personas. Se facilita, además, que se recuperen o resignifiquen recursos que habían sido invisibilizados por la lógica cerrada de una historia oficial.

Este espacio dialógico es el taller del artesano: cada encuentro crea la posibilidad de una nueva obra, única y especial. Como espacio de trabajo tiene una apariencia sencilla, dos o más personas en conversación. Sin embargo, no es hasta que penetramos su exterior y descubrimos su capacidad de transformación, que podemos dar curso a su potencial generativo. Su práctica requiere la puesta en escena de nuevas actuaciones e identidades. Su propósito: socavar discursos limitantes y opresivos y cogenerar un conjunto de alternativas inéditas que operen para abrir nuevos caminos, y producir cambios significativos en el campo de acción y en la vida de las personas.

Practicar la psicoterapia desde esta postura la convierte en un teatro mágico. Mágico, pues su exterior sólo parece remitir a un terapeuta y un consultante en una oficina donde el experto cree conocer de antemano aquello que se dirá, aquello que surgirá. Sin embargo, son esos instantes en que la incertidumbre y la extrañeza hacen su aparición, que su interior nos revela la ineffectividad de continuar sosteniendo jerarquías de conocimiento y una apariencia prefijada. Es entonces momento de renunciar a aquello que inicialmente se creía, sumergiéndonos así en la inevitable danza transformadora y generativa de lo desconocido.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, H. (2007). Dialogue: people creating meaning with each other and finding ways to go on, en H. Anderson y D. Gehart (Eds.), *Collaborative Therapy* (pp. 7-19). New York, NY: Routledge.
- Bakhtin, M.M. (1981) *The Dialogic Imagination*, Austin, TX: The University of Texas Press.
- Beyebach, M. (2006). *24 ideas para una psicoterapia breve*. Barcelona: Herder.
- Ceberio, M. y Watzlawick, P. (2006). *La construcción del universo*. Barcelona: Herder.
- De Shazer, S. (1994). *Words were Originally Magic*, New York, NY: W.W. Norton.
- Gilligan, S. (2004). Overview: An invisible presence is awakening. En S. Gilligan y D. Simon (Eds.) *Walking in Two Worlds* (pp. xiv-xxix). Phoenix, AZ: Zeig, Tucker & Theisen.
- Gergen, K. (2006). *Therapeutic Realities*, Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being: Beyond self and community*. New York, NY: Oxford University Press.
- Farrelly, F. y Brandsma, J. (1974). *Provocative Therapy*. Millbrae, California: Celestial Arts.
- Fiorenza, A. y Nardone, G. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*, Barcelona: Herder
- Freeman, J. y Lobovits, D. (1993). The turtle with wings. En S. Friedman (Ed.). *The New Language of Change: Constructive collaboration in psychotherapy* (pp. 188-225). New York: NY: Guilford.
- Fried Schnitman, D. (2008). Generative inquiry in therapy: from problems to creativity. En *Meaning in action: constructions, narratives and representations* (pp. 73-95). T. Sungiman, K.J. Gergen, W. Wagnery Y. Yamada (Eds.). Japan: Springer.
- Fried Schnitman, D. (en prensa). Prácticas dialógicas generativas en el trabajo con familias. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (5).
- Keeney, B. (2009). *The Creative Therapist*, Routledge: New York.
- Keeney, H. y Keeney, B. (2013). *Creative Therapeutic Technique*, Phoenix, AZ: Zeig, Tucker & Theisen.
- Morales, E. (2009). Herejías terapéuticas. En D. Miranda, R. Nina y B. Ortiz (Eds.). *Temas de la psicología* (pp. 121-141). Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Morales-Arandes, E. (2010). Therapeutic heresies: A relational-constructionist approach to psychotherapy. *Human Systems: The Journal of Therapy, Consultation & Training*, 21 (3), 420-443.
- Matlin, N. (1977). *La práctica de la terapia de metas*. Cayey, Puerto Rico: Facultad de Ciencias Sociales Aplicadas.
- Nardone, G. y Watzlawick, P. (2001). *El arte del cambio*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G. (2006). Hipnoterapia sin trance, volver mágicas las palabras. En G. Nardone, C. Lorio, J. Zeig y P. Watzlawick (Eds). *Hipnosis y terapia hipnótica* (pp. 145-166). Barcelona: Integral.
- Shotter, J. y Katz, A. (1999). Living moments in dialogical exchanges, *Human Systems*, 9, 81-93.
- Suzuki, S. (1973). *Zen Mind, Beginner's Mind*, New York: Weatherhill.

- White, M. y Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York, NY: W.W. Norton.
- White, M. (2011). *Narrative Practice*, New York, NY: W.W. Norton.
- Wilson, J. (2007). *The Performance of Practice*, London: Karnac Books.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

## **Reflexiones de Virginia Bravo e Ibar A. Martínez Melella (Paraná, prov. Entre Ríos, Argentina)**

Nos resultó interesante la integración entre la mirada construccionista con elementos de otras tradiciones como las artes marciales y la meditación budista. La lectura del texto nos recordó los conceptos “ecología de historias” de Sluzki e “improvisación” de Keeney. Consideramos clave la propuesta del artículo de *cuestionar los estereotipos* acerca de aquello que los terapeutas *deben ser*. De otra forma, se limita o se encorseta rígidamente la improvisación terapéutica. En el caso Rosa Salvaje, se materializa esta forma de improvisar, de crear otras formas de ser terapeuta. Resultó positivo para el despliegue de la historia que la terapeuta no converse como terapeuta sino como *alguien en la sala de espera*.

De la lectura del caso es posible realizar la siguiente puntuación: primero la terapeuta se mueve de su rol profesional para ubicarse como alguien que conversa en la sala de espera y, luego, emerge una gran variedad de metáforas que utilizan la riqueza del reino vegetal para redefinir y ampliar la identidad de Rosa. Dicho de otra forma, en la conversación pudimos ver emerger nuevas identidades en ambas partes de la díada, lo cual nos pareció maravilloso.

Muchas gracias por compartir su trabajo!!!

## **Reflexiones de Dora Fried Schnitman (Buenos Aires, Argentina)**

El artículo ofrece recursos novedosos. Reconsiderar el tipo de conversación como contexto que bloquea o facilita es un excelente recurso transformativo. La deconstrucción y el cuestionamiento de la historia oficial a través de la creación de un nuevo escenario y una ecología social que cuestiona los parámetros básicos de la organización de dicha historia también tienen un enorme poder transformativo. La creación de escenas y escenarios que ponen en juego emocionalidades diversas (tiernas o dramáticas) desarticulando la lógica de construcción de la historia oficial, son participaciones que requieren un terapeuta muy activo, altamente innovador e involucrado, dispuesto a incluirse en la construcción de las escenas, a participar e iniciar transformaciones.

Me parecen muy interesantes los ejemplos que ilustran procesos generativos en terapia, entre los que destaco el recurso que utilizan los autores de crear *nuevos espacios conversacionales* y relacionales entre consultantes y terapeutas para promover dichos procesos. Para ello se apoyan en la complejidad y, cuando los nuevos espacios son convalidados por los participantes –como se ve en los ejemplos–, generan nuevas condiciones de vida (heterogénesis ontológica). Este proceso también implica transformaciones epistemológicas importantes porque favorece el pasaje desde una estrategia lineal hacia una que explora y diseña nuevos espacios relacionales.

## **Reflexiones de Silvia Crescini (Buenos Aires, Argentina)**

El trabajo me lleva hacia mi tarea clínica cotidiana. Me gustó mucho como ayudan a la consultante a correrse de su *historia oficial*.

Me recordó a Mony Elkaïm (1986) y sus conceptos de “programa oficial” para describir el pedido explícito de cada miembro de una pareja para que el otro cambie su comportamiento y el de “mapa de mundo” para el esquema que cada miembro de la pareja ha diseñado en el transcurso de su vida pasada y que intenta usar en la situación actual.

Entiendo que es aplicable a diferentes situaciones clínicas. Hace 30 años Mony Elkaïm presentó su modelo de abordaje terapéutico con parejas utilizando los conceptos mencionados más arriba. Hoy, las terapeutas lo están utilizando en su abordaje individual desde una perspectiva similar.

Es evidente que el uso de la perspectiva construccionista social y el diálogo generativo ha producido un salto epistemológico respecto de la clínica sistémica de los '80.

Rescato la libertad con la que se mueve la terapeuta generando un contexto de “confianza básica” (Erikson, 1968) para que la consultante se afirme en sus conocimientos de jardinería. La habilidad de la terapeuta para situarse en la posición “onedown” favorece la co-construcción de la “base segura” (Bowlby, 1988) que al mismo tiempo genera un escenario dinámico sobre el que se desarrolla la terapia, por lo visto con excelentes resultados.

## **Referencias bibliográficas**

- Bowlby J. (1988). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Elkaïm M. (1989). *Si me amas, no me ames. Psicoterapia con enfoque sistémico*. Barcelona: Gedisa.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós. Buenos Aires.

## **Reflexiones de Edgardo Morales y Paloma Torres Dávila acerca de su experiencia de aprendizaje en el Diplomado**

Nuestra participación en el Diplomado enriqueció e hizo aportaciones significativas a nuestro trabajo. Por un lado, formar parte de una comunidad de aprendizaje y de un espacio social caracterizado por la inclusión y la colaboración proveyó un sentido de pertenencia y un lugar para aprender y “pensar en voz alta”. En nuestras sesiones de grupo hubo una marcada preferencia por lo emergente y por la apertura a las múltiples voces y perspectivas que conformaban nuestra comunidad. En éstas, se propició la reflexión conjunta y se resaltó el papel central del diálogo y sus posibilidades productivas y generativas. Esto, nos permitió examinar con curiosidad y con una postura inquisitiva las

conexiones entre las iniciativas presentadas y sus implicaciones sobre nuestra propia práctica.

Por otro lado, conocer las múltiples formas en que se aplica la práctica dialógica en distintos escenarios sociales, localidades y lugares geográficos, nos estimuló a pensar en sus posibilidades transformativas. Nos invitó, además, a examinar y repensar nuestra práctica y la forma en que la conceptualizamos y la llevamos a cabo. Nos dimos cuenta de los diversos modos en que nuestro trabajo se vinculaba y se asemejaba al trabajo de otros. Vimos, particularmente, cómo la práctica dialógica se entretejía con nuestro acercamiento en la psicoterapia. Observamos sus sutilezas, el modo en que se pueden integrar saberes y prácticas de diversas tradiciones y saberes culturales, y su capacidad para generar escenarios verdaderamente transformadores. Esta experiencia también aportó nuevos lenguajes para entender y hablar sobre qué hacemos. Nos ayudó, por ejemplo, a reconocer y dar un mayor énfasis a las implicaciones generativas de nuestra práctica psicoterapéutica.

Finalmente, el artículo y la colaboración en triadas, generó un espacio de reflexión e integración. Revisitamos nuestra presentación, aprendimos de las aportaciones de otros, integramos en el texto nuevos entendidos que no habían formado parte de nuestro trabajo original e hicimos una alteración al título para resaltar la dimensión generativa de nuestro acercamiento a la psicoterapia. Nos dio también, la oportunidad de contribuir al trabajo de nuestros compañeros y compañeras de triada, de afirmar nuestros vínculos y explorar nuevas oportunidades en el diálogo generativo.



*Terapia familiar sistémica-construccionista.  
Lógicas sociolingüísticas que co-dicen<sup>9</sup>*

*María Hilda Sánchez Jiménez*

**Introducción**

*Cuando un sistema no puede resolver sus problemas vitales, se degrada, se desintegra, o bien se revela capaz de generar un metasisistema que sepa tratar sus problemas: se metamorfosea (...) Para ir hacia la metamorfosis es preciso cambiar de vía. Edgar Morin (2011, p. 31)*

El presente artículo contiene algunas conclusiones de una investigación en torno a la manera como terapeutas sistémico-construccionistas y consultantes organizan lógicas sociolingüísticas diferentes cuando hablan sobre la situación problema y cuando co-construyen conversaciones potenciadoras de cambio. Las lógicas sociolingüísticas que co-dicen son las creaciones conjuntas entre hablantes –en múltiples combinaciones: terapeutas y consultantes, consultantes entre sí, terapeutas y alguno/s de los consultantes– que dentro de un foco temático de la conversación se complementan ya sea para mantener el conflicto o para buscar una salida al mismo. Se caracterizan por una secuencia comunicativa –verbal y no verbal– de afirmaciones, preguntas, respuestas, gestos, movimientos y entonaciones en contexto, organizadoras de pautas que conectan lenguajes, tanto los centrados en el problema como los centrados en el cambio.

---

<sup>9</sup> El contenido de esta ponencia es resultado de reflexiones adicionales a mi tesis de doctorado en Psicología, de la Universidad de Buenos Aires, titulada: “códigos sociolingüísticos, familias y terapia sistémica. Procesos de cambio sociofamiliar”. Mi directora de tesis, la Dra. Dora Fried Schnitman fue, en este trayecto de vida personal y profesional, mi carta de navegación y quien me inspira recordarla con sentimientos de aprecio y gratitud.

Por lo tanto, este artículo entrega una base teórica de tres categorías centrales para el análisis de esas conversaciones: códigos sociolingüísticos, tiempos procesales y contextos interactivos, útiles para los terapeutas de diversos enfoques epistemológicos. La relación de estas categorías, o la observación sobre cada una de ellas provee de pistas para que las/los terapeutas, por un lado, identifiquen dificultades en el proceso transformativo durante la terapia y, por el otro, reconozcan formas de interacción conducentes a modificar las pautas interactivas que mantiene el problema, para impulsar nuevas oportunidades hacia encuentros más innovadores cercanos al cambio.

Finalmente, el artículo presenta un fragmento corto de una historia de vida y del proceso de intervención, el cual es analizado en el marco de las categorías mencionadas, mediante la utilización de frases que ayudaron a las personas a buscar un proceso generador de cambio.

La propuesta de este artículo cobra importancia en el campo de la psicoterapia, para todo terapeuta y, por ende, para los diversos procesos de intervención que se desarrollan con personas, parejas, familias o grupos sociales que desean transformar algún evento de la vida cotidiana.

Este artículo deriva de la investigación titulada: “Códigos sociolingüísticos, familia y terapia sistémica: procesos de cambio sociofamiliar” (Sánchez, 2014a). El desarrollo de esa investigación tuvo como base el estudio de cinco conversaciones terapéuticas, desde la primera sesión hasta el cierre del proceso cuando los consultantes expresaban cambio en su situación familiar, personal o social. Fue una experiencia vital seguir paso a paso los diversos momentos de los procesos y los diálogos terapéuticos, observando qué acontecía en las personas, en cada uno de los espacios y tiempos creados en las conversaciones. Puede describirse como una mirada atenta a las formas de relación entre los integrantes de las familias y las/los terapeutas cuando iniciaban las conversaciones sobre el problema-queja hasta el momento en que las familias consultantes expresaban palabras diferentes para manifestar cómo “percibían”, “sentían” o “vivían” algo nuevo en sus vidas, en sus relaciones, en las maneras de actuar de cada uno, articulándolo también a la forma en que veían las nuevas actuaciones de la otra o del otro.

En cada proceso terapéutico y en cada sesión, se creaban unas lógicas sociolingüísticas típicas de los lenguajes del problema y otras típicas de los lenguajes del cambio. Había algo que diferenciaba estos momentos, en tanto los patrones de interacción eran diferentes y, por ende, cambiaban las formas en que las personas hacían referencia a las situaciones, a las personas y al protagonismo de cada hablante en alguna fase del problema o en alguna fase del cambio. Igualmente, en cada una de estas fases las y los terapeutas formulaban preguntas, afirmaciones y comentarios, provocando giros sociolingüísticos en los ejes temáticos de estas conversaciones conducentes a la co-construcción de otras plataformas relacionales.

Por ejemplo, en los cinco casos durante el relato del problema hubo fragmentos de discurso en los que la plataforma interactiva soportaba una experiencia incómoda y tensa que conectaba negativamente a las personas. Así mismo, en el relato sobre los cambios

identificados aparecían expresiones de satisfacción y libertad donde las personas hablaban de manera más relajada y colaborativa. Estas formas discursivas e interactivas típicas en cada uno de estos momentos conversacionales y la contrastación diferencial de las mismas, me permitió dar nombres a estos patrones que distingüían el momento de la relación terapéutica y, a su vez, el cambio.

A estos patrones, se los identificó como señales sociolingüísticas y los llamé, dentro del proceso, códigos sociolingüísticos: de contexto, de contrastación, de rebote, de suspensión, de reconocimiento, de complemento, imaginativo e integrativo. A medida que avanzaron las observaciones de los patrones de interacción y de la identificación según cada código, se encontraron dos categorías importantes para la comprensión de estos patrones y de las lógicas sociolingüísticas creadas entre los consultantes y entre ellos y la o el terapeuta. Estas categorías fueron el *tiempo procesal* o tiempos de la vida cotidiana y los *contextos interactivos* como cuerpos referentes de la conversación psicoterapéutica.

El análisis y la interpretación de la información partieron de los procedimientos metodológicos de la *Grounded Theory* (teoría fundamentada en los datos), desarrollados por Strauss y Corbin (2002) y el microanálisis de la interacción humana (González, 1994; Beavin, McGee, Phillips, y Routledge, 2003).

El cruce de las tres categorías: códigos sociolingüísticos, tiempo procesal y contextos interactivos durante la conversación y las transformaciones dialógicas de los lenguajes del problema a los lenguajes del cambio, fue un hallazgo conceptual, teórico y metodológico importante que puede ser utilizado por terapeutas formados en diversos enfoques epistemológicos y metodológicos, que están interesados en estudiar y promover los procesos de cambio de las personas y sus relaciones sociofamiliares.

En este sentido, el artículo que se presenta es una ayuda para la revisión de las conversaciones facilitadoras del cambio en las interacciones sociales y, por ende, en las lógicas sociolingüísticas. Las y los terapeutas, en primer lugar, obtienen una guía para identificar y comprender la ruta dialógica creada entre las personas, como también la ruta sobre cómo actúan frente a lo que conversan. En otras palabras, este texto les facilita seguir el compás de lo narrado y de la forma como un acontecimiento es narrado. En segundo lugar, esta guía ayuda a seguir la ruta de aquello que se altera al dar un nuevo significado, al expresar un supuesto o afirmación sobre aquello que se conversa y al manifestar una nueva pauta de interacción.

En fin, la expectativa con este texto es entregar a terapeutas de diferentes corrientes epistemológicas algunos planteamientos teóricos y metodológicos que les ayuden a reconocer las lógicas sociolingüísticas que emergen en la conversación con los consultantes, y en las que son creadas señales sociolingüísticas, junto con formas narrativas y fragmentos que tienen un tiempo cotidiano y unos contextos interactivos con matices diferentes, según el tema de la conversación forme parte del problema, de la redefinición o del cambio.

La invitación es a que las/los terapeutas identifiquemos aquellas señales sociolingüísticas, los usos del tiempo procesal y de los contextos interactivos más apropiados para alcanzar cambios en las relaciones sociofamiliares. La articulación de los códigos sociolingüísticos con el movimiento que hacen las personas del tiempo procesal y los contextos interactivos es una alianza constante que puede verse en cada fragmento de la narración. Esta articulación está presente en las conversaciones terapéuticas desde el primer contacto de las familias consultantes con la/el terapeuta hasta su despedida.

Por último, hacer un seguimiento a la co-construcción de las lógicas sociolingüísticas que co-dicen, con el fin de comprender cómo, en las conversaciones terapéuticas, los terapeutas sistémicos-construccionistas y las familias consultantes pasan de los lenguajes del problema a los lenguajes del cambio. En este sentido, “comenzar a estudiar los fenómenos de la comunicación significa para quien los explora no sólo la apertura de un campo fascinante sino la dura tarea de desaprender mucho de lo aprendido” (Sluzki, 1993, p. 12).

## **Lógicas sociolingüísticas que co-dicen**

Los contextos relacionales creados por las personas son bases centrales en el inicio de la generación de lógicas sociolingüísticas que co-dicen. Estas lógicas consisten en creaciones de pautas relacionales que organizan los hablantes y conectan sus formas de dialogar e interactuar, dentro de las cuales emergen formas de expresión de los hablantes respecto a cómo perciben su vida cotidiana y las inquietudes en torno a ella. Es decir, en la conversación terapéutica, consultantes y terapeutas van organizando diálogos complementarios que les conectan, ya sea desde los lenguajes del problema o desde los lenguajes del cambio. De esta manera, los hablantes organizan pautas de interacción en una u otra forma de lenguaje, cuya lógica es evidente en la secuencia comunicativa –verbal y no verbal– de afirmaciones, preguntas, respuestas, gestos, movimientos, entonaciones, etcétera, que crean un contexto interactivo en la terapia. Por ejemplo, si el tema de la conversación es “la violencia entre una pareja”, cuando los hablantes dicen algo sobre alguien crean una lógica sociolingüística basada especialmente en señalamientos, inculpaciones, enjuiciamientos, comentarios negativos, entre otros modos de expresarse, que generan daño o dolor a la persona aludida. Mientras que si el tema de conversación es el deseo de la pareja de transformar su actual forma de relación para crear un vínculo más democrático o propositivo, la lógica sociolingüística construida entre ellos –aquello que co-dicen– estará en un contexto de mayor reconocimiento y creatividad orientado hacia una relación menos tormentosa o temerosa. A medida que las personas intercambian voces, dialogan y comparten un evento de su vida, surgen distintas maneras de interactuar, dar significado y sentido a aquello que perciben de sí mismos en relación con los demás, aquello que les une o separa, las circunstancias que le rodean y las pautas que conectan secuencias relacionales acerca de cómo viven los problemas y algunas transformaciones o soluciones a los mismos. Por lo tanto, cuando las personas hablan sobre un evento de sus vidas y sobre su experiencia, co-construyen una ruta narrativa, con una lógica articulada al contexto como plataforma relacional, cuya comprensión y, por ende, su búsqueda de sentido y significado, se construyen en el ámbito de la conversación terapéutica.

En el curso de las conversaciones en el contexto de la terapia familiar, terapeutas y consultantes diseñan su lógica relacional, la cual es complementada con la lógica que las personas traen sobre el problema, las personas involucradas en él y el tiempo desde el cual se organizan los fragmentos de lo que cada quien narra y dialoga en el encuentro terapéutico. En otras palabras, terapeutas y consultantes tejen redes sociolingüísticas que co-dicen y forman un mapa, a través del cual son explorados tanto los procesos de intercambio sociolingüístico co-construidos, como el alcance de un cambio esperado.

La terapia, más que un juego de palabras, es un ejercicio pragmático que conjuga acciones de sintaxis y semántica relacional. En la terapia interactúan diversas voces, antes, durante y después de la relación psicoterapéutica. La terapia es un proceso en el que están cruzadas “secuencias lógicas que co-dicen”. Estas secuencias lógicas marcan momentos del problema o momentos del cambio, percibidos a medida en que los hablantes repasan la historia de sus relaciones familiares y cada persona expone sus percepciones en torno a aquello que denominan “el problema” o su “deseo de cambio”.

El término “co-dicen” significa una acción conjunta que se da en las personas y entre las personas, en tanto implica la co-construcción de expresiones que combinan múltiples voces en cada persona, como resultado de su experiencia de vida social e interactiva. Bajtín afirma que las palabras de un hablante tienen un enorme peso social, y “podríamos decir que las personas hablan, ante todo, acerca de lo que hablan los demás: transmiten, recuerdan, evalúan, analizan las palabras ajenas, las opiniones, las afirmaciones, las informaciones. Esas palabras despiertan enfado, aprobación, refutación” (2011, p. 76). Esta secuencia lógica co-construida por las personas durante una conversación refleja transacciones en las relaciones sociofamiliares y consolida pautas de interacción.

Lo que cada persona expresa no es una palabra, sino una forma de relación, una forma de vida, ligada a relaciones polifónicas. Los planteamientos de Bajtín trascienden la sintaxis lingüística y estructural. Él aporta a la comprensión de una sintaxis relacional, una especie de “socialidad interna”, en la cual dos o más conciencias se encuentran (“el yo, el otro y el tercero”, “lo propio” y “lo ajeno”) y un enunciado presupone otro enunciado, (el que le antecede y el que le sigue, pasado y presente) (Bajtín, 1997, 2000, 2009, 2011; Espino, 2007; Zbinden, 2006). En este sentido, las lógicas sociolingüísticas que co-dicen se construyen en un contexto terapéutico. De ahí la importancia de que todo terapeuta pueda comprender la lógica que crea y recrea con sus consultantes, a la vez que comprende la lógica con la que llegan a la terapia y hacia qué lógica pueden crearse nuevos contextos en los cuales emerjan palabras, frases o eventos claves potenciadores de cambio, de otros significados y de nuevos sentidos.

En cualquier caso, en el campo de la filosofía del lenguaje y de la terapia sistémica-construccionista, algunos autores expresan que al cambiar el contexto se cambia el significado y el sentido de lo expresado. Por mencionar algunos autores: los nuevos contextos dialógicos contienen nuevas posibilidades semánticas (Bajtín, 2011); el significado y el sentido de las nuevas *formas de vida* cambian porque son inútiles en el nuevo contexto (Wittgenstein, 2006); las condiciones iniciales del sentido y el significado cambian en la reinscripción de un nuevo contexto (Ricoeur, 1986); lo que es único de un

contexto en otro contexto es una situación nueva (Bateson, 2006); inevitablemente, lo que se genera en contextos diferentes cambia de significado (Gergen, 2006).

## **Códigos sociolingüísticos**

El concepto código es eminentemente interaccional y responde a formas transaccionales que ocurren entre las personas cuando hablan, dialogan, conversan y se relacionan en diversos espacios sociales, donde co-construyen una u otra forma relacional. Un código sociolingüístico se expresa mediante una señal que indica un momento particular y sistemático de un encuentro conversacional. A su vez, es un regulador de un foco o de un momento temático co-creado por terapeutas y consultantes.

Los códigos sociolingüísticos son co-construcciones sociales y señales comunicativas (verbales y no verbales) presentes en los diálogos interpersonales. Los códigos surgen en las conversaciones entre las personas. Ellos transmutan y son movidos según las circunstancias, las condiciones, los tiempos, los referentes y los ejes temáticos tratados por los hablantes. Es decir, los códigos sociolingüísticos están articulados con los contextos interactivos creados y recreados en la conversación de terapeutas y familias consultantes. Por lo tanto, cada código corresponde al contexto, a las prácticas de acción/relación co-construidas entre las personas. También, corresponde al significado y al sentido que los consultantes y terapeutas van creando en sus encuentros conversacionales. Un código sociolingüístico aparece siempre en una relación circular e interdependiente que está presente en las respuestas, preguntas, afirmaciones o proposiciones que hacen las personas mientras conversan.

El aprendizaje y la observación de las señales de esos códigos en un proceso psicoterapéutico como en otras formas de intervención psicosocial, facilitan reconocer la manera en que se están llevando a cabo las conversaciones terapéuticas y, paralelamente, la co-construcción de nuevas conversaciones en las que puedan emerger nuevos contextos interactivos tanto en favor de la relación terapéutica como de otras interacciones sociales en los que actuarán los consultantes.

En este sentido, es importante conocer funciones centrales de la co-construcción de los códigos sociolingüísticos, en relación con el significado (lo dicho) y el sentido que las personas dan a las situaciones y a la cosas (principio teleológico) para ir hacia algo (intención). A continuación se presentan funciones básicas, derivadas del intercambio sociolingüístico de los hablantes, para evaluar qué tipo de lenguajes crean las/los terapeutas y consultantes, y la intención de los mismos:

1) **Código de contexto:** explora y evalúa los significados y los sentidos de expresiones verbales y no verbales creadas durante las conversaciones terapéuticas; ayuda a identificar características sociodemográficas de las personas, familias y grupos sociales y algunas de sus experiencias, especialmente, pasadas y presentes; evalúa el estado actual en el que está el desarrollo de las expectativas, tareas, proyectos y acciones realizadas por los consultantes; explora las oportunidades para que emerjan nuevos contextos.

2) **Código de contrastación:** confronta las diversas voces entre las familias consultantes y, por ende, las percepciones que tienen las personas respecto a las situaciones dialógicas; invita a las personas a buscar otras opciones y salidas del problema con el fin de encontrar posibilidades de redefinición del mismo y voluntad hacia el cambio; cuestiona significados y sentidos que contienen juicios de valor descalificantes; busca que las personas aclaren sus razones o intenciones, de tal manera que las decisiones sean previamente reflexionadas y constratadas con las condiciones reales para su realización. La persistencia en este código puede derivar en el que sigue.

3) **Código de rebote:** exalta los diálogos caracterizados por connotaciones negativas, que pueden, en algún momento, provocar una escalada simétrica; da lugar a enfrentamientos descalificantes caracterizados por un alto nivel emotivo y un aumento del tono de voz que incomoda a las personas; evidencia situaciones que avergüenzan y tensionan a los hablantes; crea discursos tipo retaliación o connotación negativa; señala a los hablantes como culpables de los problemas relacionales pasados o presentes.

4) **Código de suspensión:** interrumpe una pauta narrativa introduciendo una modificación en el foco temático o en un cambio de hablante, especialmente cuando hay confrontaciones o connotaciones negativas; introduce giros sociolingüísticos que van de la connotación negativa al reconocimiento de algo o de alguien.

5) **Código de reconocimiento:** enaltece los esfuerzos, logros y recursos de las personas o del grupo sociofamiliar para aportar a procesos de cambio; reconoce el potencial de las personas y las acciones que aporan al cambio o transformación de las acciones y los procesos relacionales; fortalece y respeta las expresiones diversas y diferentes de las/los otras/otros; facilita en las personas una participación más activa, democrática y colaboratva.

6) **Código de complemento:** organiza los diálogos en contextos más colaborativos; valida o refrenda aquello que el otro o la otra dice y hace; busca la coordinación de acciones y relaciones que ayudan a concretar nuevos contextos, conforme a las expectativas y fines de la conversación terapéutica.

7) **Código imaginativo:** alienta a las personas hacia la creación de recursos personales y sociales, hacia la planeación y ejecución de proyectos de vida y hacia nuevas formas de abordar los conflictos; ubica propuestas de acción y relación a futuro, dirigidas hacia la innovación, las expectativas y el cambio; centra las conversaciones en aquello que pro-viene (viene a favor) de las personas.

8) **Código integrativo:** reconoce otras formas, o redes de apoyo, que permiten alcanzar el cambio y consolidar proyectos de vida deseados; ubica experiencias pasadas y presentes que pueden ser articuladas para facilitar el cambio o la toma de decisiones; enaltece otras fuentes de apoyo que favorecen el proceso que viven las personas (Sánchez, 2013; Sánchez, 2014a; Sánchez, 2014b).

En la investigación, se encontró que durante las conversaciones sobre los problemas los hablantes crean patrones relacionales más cercanos a los códigos sociolingüísticos de

contrastación y rebote. En los lenguajes del cambio los patrones relacionales se caracterizan por una mayor creación de códigos de reconocimiento, imaginativo y de complemento. El código de contexto está presente en todos los momentos y focos de la conversación. Mientras que el código de suspensión es un mediador para que la o el terapeuta induzca cambios en las formas como las personas hablan acerca de alguien o de algo, a la vez que invita a conversar sobre temas que motivan otras formas de lenguaje.

## **El tiempo procesal, un tiempo de la vida cotidiana**

“Las explicaciones de la acción humana difícilmente pueden proceder sin una incrustación temporal. Comprender una acción es, en realidad, situarla en un contexto de acontecimientos procedentes y consecuentes” (Gergen, 1996, p. 233). Es imposible un lenguaje sin tiempo. Pero, cada tiempo es diferente, tiene formas distintas de acuerdo con el contexto que lo regula y en el que se construyen diversas interacciones en diferentes grupos sociales. La concepción del tiempo procesal, en el caso de la terapia o de la conversación terapéutica, no es el del tiempo mecánico del reloj sino el tiempo de la vida humana –el tiempo intersubjetivo–, no se reduce a la duración y al número de sesiones o encuentros terapéuticos, sino al lapso de vida involucrado en un proceso terapéutico en el cual la conversación entre consultantes y terapeutas empieza en su primer contacto y se prolonga hasta más allá del cierre, pues el cierre es un punto de llegada y de partida a la vez.

Como el tiempo, la conversación no retrocede. Lo que haya transcurrido en el proceso terapéutico ha pasado a ser parte de la cotidianidad de cada persona y de sus relaciones. Por ejemplo, después del cierre, la conversación terapéutica va siendo menos presente, pero puede ser el presente de aquello que será el futuro (dimensión teleológica) de la conversación creada entre terapeutas y consultantes. Es decir, aquello que se conversó con la/el terapeuta en un momento previo, en el presente llega a ser una narrativa con matices diferentes. Este es un tiempo no lineal, como afirma Ricœur cuando hace referencia a la praxis cotidiana en la que se articulan los tres presentes inductores del relato<sup>10</sup>, hilo conductor de la narración: “el presente del futuro, el presente del pasado, el presente del presente” (Corona, 2005, p. 167), porque los seres humanos viven en el tiempo, en su historia, en el tiempo vital del ahora, no abstracto ni lineal, sino del ahora de la preocupación como cuando alguien dice “estoy triste, no quiero perder el tiempo” (Betancur, 2007).

Si vemos la relación entre pasado, presente y futuro como una relación recurrente en la cual una dimensión del tiempo contextualiza las otras, podemos operar sobre las diferentes dimensiones temporales de las historias del consultante y de la relación terapéutica (Boscolo y Bertrando, 1998, p. 59).

---

<sup>10</sup> Todo cuanto tiene que ver con la interpretación del tiempo, desde una mirada contemporánea, hermenéutica, fenomenológica y del mundo humano, se encuentra en varias obras este autor (Ricœur, 1993, 1995a-b).



La similitud entre los tiempos de la narración y los tiempos de la conversación terapéutica es que ambos son verbales; es decir, las personas con el uso de ambos tiempos – el narrativo y el conversacional– traen las acciones realizadas por ellas que sirven de referente para hablar sobre un acontecimiento de la vida cotidiana. Mediante la narración, las personas hacen un desplazamiento continuo de la acción en el tiempo, un desplazamiento del verbo y, en este sentido, lo que ha pasado y lo que está por venir es traído al presente de la conversación terapéutica. Veamos este fragmento tomado del caso que presento en este artículo:

- a. “(...) yo no quiero dejar a mi marido por otro; pero mire, éste no es mi primer compañero (presente). “Antes de él tuve otro y ni con ése” (pasado), “Ni con éste logro que me guste estar con ellos. A mí no me gusta, me da fastidio, como asco; pero no es que no me guste” (presente). (...) “Todo eso me gustaría decírselo. Es más, se lo voy a decir” (futuro)

La diferencia es que en la narración las tramas que se co-construyen están ubicadas en fragmentos que pueden ser cortos o largos, que pueden contener un tiempo o pueden llegar a combinar dos o más, dependiendo del foco temático sobre el que se narre. Cuando el proceso terapéutico se cierra, el tiempo conversacional, el tiempo procesal de la conversación terapéutica termina. Sin embargo, hay apertura de otro tiempo que es el de la vida cotidiana, que lleva el recuerdo de las conversaciones co-construidas antes y durante la terapia, como también lleva las conversaciones del tiempo que continúa y seguirá en la vida diaria.

Cuando el tema de la conversación es el problema, en las narraciones aparecen con mayor frecuencia los tiempos pasado, presente y la relación pasado/presente, mientras que las conversaciones que potencian el cambio y la innovación, crean diálogos con mayor ubicación en el futuro y en la relación pasado/presente/futuro. Es importante destacar que la relación pasado/presente, durante los lenguajes del cambio cobra otro sentido cuando los lenguajes están focalizados en los problemas. En el primer caso, es el pasado que sirve como referente del cual las personas han aprendido algo para su vida e incluso un punto de apoyo para reconocer lo que no se debe repetir.

## **Los contextos interactivos como cuerpo de las conversaciones**

La conversación terapéutica conforma un contexto interactivo o, como algunos autores lo llaman, un “contexto interaccional”, en atención a las conexiones entre equipos de personas que intercambian y reflexionan sobre un acontecer psicoterapéutico (Estupiñán, Niño y Rodríguez, 2006). Según el construccionismo social, dice Anderson “el contexto es conceptualizado como un dominio multirrelacional y lingüístico donde las conductas, los sentimientos, las emociones y las comprensiones son comunales. Ocurren dentro de una pluralidad compleja y en constante cambio de redes de relaciones y procesos sociales” (Anderson, 1999, p. 80). No obstante, como referentes de lo que incluye el concepto de contexto y de contexto interactivo, Teun van Dijk afirma que el contexto implica “algún tipo de entorno o circunstancias para un suceso, acción o discurso. Algo que necesitamos

saber para comprender en forma apropiada el suceso, la acción o el discurso. Algo que funciona como trasfondo, marco, ambiente, condiciones o consecuencias” (van Dijk, 2008, p. 32).

El concepto de contextos interactivos responde a la presentación y articulación de los pronombres (o referentes) en primera persona (yo/nosotros), segunda persona (tú/ustedes) y tercera persona (él/ella/ésta/ése/aquél/aquélla y sus respectivos plurales)<sup>11</sup> contenidos en el diálogo entre terapeutas y consultantes. La identificación de los contextos interactivos ayuda a focalizar la forma como cada consultante se ubica como protagonista o no del evento relacional que narra sobre el problema o sobre el cambio. En este sentido, la noción de contexto interactivo comprende la relación de dos o más referentes. En el diálogo, es imposible dejar un campo de exclusividad a un referente individual, en tanto coexisten diversas voces en las narraciones de cada hablante.

Es difícil que un contexto interactivo sea puro y, en este sentido, que esté ausente una relación. No hay un *yo* puro ni un *él* puro, pues toda persona necesita para existir el reconocimiento y el contacto con los otros. “Nacemos en un lenguaje y heredamos todo lo que viene con él: la historia, la cultura, la tradición, y así sucesivamente. El lenguaje es el vehículo de nuestra existencia y de nuestro compartir con otros y con nosotros mismos” (Anderson, 1999, p. 267).

La persona, como agente social, lleva consigo la interacción de pronombres y sus respectivos referentes sociolingüísticos e intersubjetivos. Por lo tanto, quien narra es parte de una co-construcción social de su lenguaje y es parte de las percepciones que expresa en la conversación terapéutica o en otro ámbito social. No obstante, hay un elemento a considerar en la narración y en la creación de los contextos interactivos en primera, segunda o tercera persona. Este elemento tiene que ver con que “al decir algo sobre alguien o algo”, llámese persona, evento, circunstancia, situación, relación, acción, etcétera, la referencia siempre estará articulada a uno de los pronombres como eje articulador de lo que se narra y de los referentes que están enunciados en el discurso.

Ricoeur plantea que en todo discurso está presente un referente, porque cuando alguien dice algo frente a otro, de alguna manera, lo dice con la intención de incidir en quien escucha. Al dirigirse a otro hablante, “el sujeto del discurso dice algo sobre algo; aquello sobre lo que habla es el referente del discurso” (Ricoeur, 1986, p. 129).

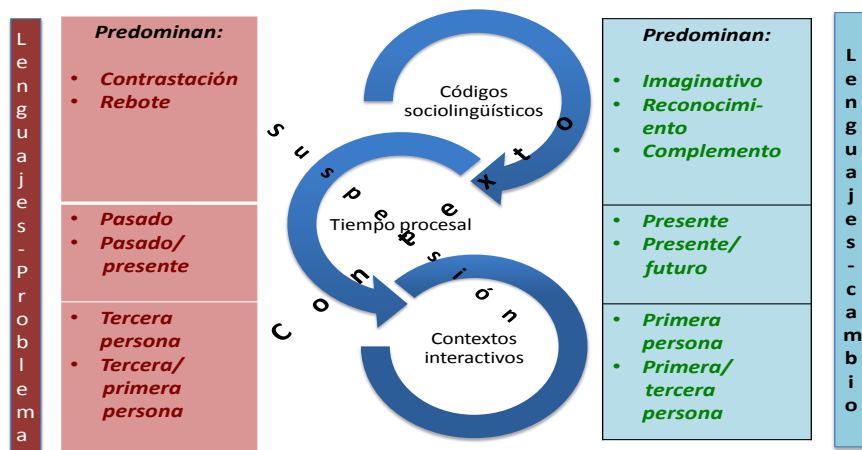
En una conversación terapéutica, hablar en tercera persona es una de las perspectivas que dificulta el cambio. Generalmente, esta forma de expresar las percepciones sobre lo que acontece, busca culpables, responsables o errores en los otros. Esta acción sociolingüística mantiene a las personas a la defensiva, resistentes al cambio o a cualquier tipo de transformación para el logro de resultados hacia algo mejor (Fried Schnitman, 2008, 2010).

---

<sup>11</sup> En algunas conversaciones las personas atribuyen responsabilidades a algo –una situación, una cosa, un evento, un animal, una contingencia, etcétera– y ubican el problema en lo otro, en lo que creen que está fuera de quien narra, por ejemplo, “desde que hubo esa fiesta en el colegio mi hijo comenzó a tener problemas de droga”. En este caso, el contexto interactivo en tercera persona está relacionado con: eso o aquello.

La/el terapeuta tiene la posibilidad de inducir el movimiento de un contexto interactivo en tercera persona –centrado en los lenguajes del problema– hacia un contexto interactivo en primera persona – centrado en los lenguajes del cambio–, cuando las preguntas o afirmaciones de los consultantes están centradas en contextos interactivos en segunda persona. Por ejemplo, “cuéntanos lo que tú quieres hacer”; “no me hables de otras personas, dime tú qué piensas hacer para ayudar a tus padres”; “y tú qué harías si tu mamá se va de la casa”, etcétera. En este sentido, esta forma de invitar a hablar en primera persona es una acción que motiva los lenguajes del cambio y los procesos de individuación y responsabilidad sobre lo que hace por acción u omisión.

Finalmente, mi conclusión es que la resignificación de las transacciones sociofamiliares, la emergencia de recursos hacia nuevos significados y la aparición de nuevas prácticas de interacción social que transitan por los códigos sociolingüísticos de reconocimiento, de complemento e imaginativo, toman fuerza si los juegos de lenguaje incrementan la focalización en el presente y el futuro y permiten un mayor manejo del contexto interactivo en primera persona. La siguiente gráfica es una forma de ilustrar estas relaciones sociolingüísticas:



## **Ilustración de un caso: de víctima a líder familiar y comunitaria, una relación de múltiples voces y contextos sociolingüísticos**

### *Presentación*

Este proceso de intervención fue realizado en el contexto de un proceso de aprendizaje académico en el que fui asesora, en el año 2013, de una practicante (estudiante) en Desarrollo Familiar. Los fragmentos que aparecen en el presente caso, fueron tomados de los correos electrónicos<sup>12</sup> que compartí con la practicante, quien realizó el proceso de intervención. Dado que la extensión de los correos fue limitada, el seguimiento del proceso se complementó con conversaciones telefónicas breves, una vez por semana, debido a la distancia geográfica y a las limitaciones del servicio de medios informáticos y de comunicaciones en esta región.

El propósito central fue llegar, en primer lugar, a co-construir lenguajes creativos con Julieta<sup>13</sup>, mediante la voz de la practicante para reconocer las palabras y frases que fueron emergiendo desde la historia narrada por Julieta. En un segundo lugar, identificar algunos calificativos que proporcionaba la estudiante, derivados de expresiones de Julieta, como<sup>14</sup>: tragedia, fuerza, traumático, abuso, asco, rabia, etcétera, con el fin de crear algunas bases sociolingüísticas que sirvieron de contexto a mis sugerencias como asesora y, a la vez, para ubicar mis palabras como soporte a las conversaciones entre Julieta y la estudiante.

Las preguntas que nos guiaron en un primer nivel de interacción (asesoría) en el que participé con la estudiante y, luego, en un segundo nivel (intervención psicosocial) de la estudiante con Julieta, fueron las siguientes:

¿Cómo ver expresiones creativas en los lenguajes de Julieta, para co-construir formas diferentes de percibir los eventos vividos que ella trae al presente en su vida cotidiana?

¿De qué forma Julieta puede proyectar sus relaciones en el futuro?

¿Cuáles son los contextos interactivos que hacen parte de la historia y cómo estos contextos pueden llegar a ser parte de la transformación?

En este sentido, se construyó una relación dialógica intersubjetiva entre la estudiante quien, por un lado, narró la situación e hizo llegar las voces de Julieta y la mía y,

---

<sup>12</sup> Estos correos aún se conservan.

<sup>13</sup> Julieta (nombre ficticio), mujer de 28 años del Municipio El Salado, del Departamento de Bolívar, Colombia. Cuando tenía 14 años fue víctima sobreviviente de la masacre perpetrada en este Municipio, entre el 16 y 21 de febrero del año 2000, por parte de 450 paramilitares del grupo denominado autodefensas de Colombia – AUC (Centro de Memoria Histórica, 2012).

<sup>14</sup> Estas palabras se pueden ver en el cuadro y son retomados por la asesora con base en versiones de la estudiante, producto de sus conversaciones con Julieta.

por el otro lado, creó nuevos lenguajes en la realización de su intervención psicosocial. Según Bajtín, la relación intersubjetiva está en la “palabra ajena” y en la “palabra mía”. Las palabras aseguran una intercomprensión de las cosas y dependen de un contexto en particular. La palabra ajena “está llena de ecos, de los enunciados de otros, que pertenecen a otras personas... y *mi* palabra yo la uso en una situación determinada y con una intención discursiva determinada, la palabra está compenetrada de mi expresividad” (Bajtin, 2009, p. 278). En este sentido, las voces incluidas alrededor de la historia de Julieta incluyeron a: i) quien narró parte de su historia de vida, ii) quienes fueron referentes dentro de la historia narrada, iii) quien<sup>15</sup> fue portavoz de diferentes hablantes y apoyó la co-construcción de nuevos proyectos de vida, iv) quien asesoró el proceso de práctica institucional y acompaña la intervención psicosocial, y v) los textos que sirvieron de apoyo<sup>16</sup>.

Los fragmentos del caso que siguen a continuación ayudaron a ilustrar la forma como las personas, al cruzar sus voces, crearon códigos sociolingüísticos articulados a los tiempos de la vida cotidiana y los contextos interactivos. No obstante, como puede verse en los fragmentos que se trabajaron y en la versión dada por Julieta frente al proceso de intervención realizado, en tres meses hubo la oportunidad de “avanzar”<sup>17</sup> hacia una mejor sexualidad con su pareja y llegar a nuevas voces, nuevos significados y nuevas prácticas de interacción de pareja y familia.

### *Relación dialógica e intersubjetiva en torno al problema*

La estudiante presenta el caso por escrito de la siguiente forma:

Mujer que fue violada cuando tenía catorce años, por cuatro paramilitares durante la masacre del 2000. En la actualidad tiene 28 años, está casada y tiene dos hijos: una niña de doce años y un niño de ocho años. A ella desde hace varios años le brinda acompañamiento la Corporación Sisma<sup>18</sup>. Sin embargo, en una conversación informal que tuvimos, me dijo que ‘*a pesar de haber superado gran parte de las dificultades que tuvo, en la parte sexual no ha logrado avances (lo digo como ella lo enunció)*’. El padre de la hija mayor la abandonó debido a su escaso interés sexual. Expresa que no le gusta y algunas veces tiene dolor y asco. Con su actual compañero, quien es docente de una institución pública en un pueblo cercano, tiene dificultades y ella insinúa que él tiene otra mujer allá. Ella es una mujer muy cálida y sociable. Además, en mi opinión es muy valiente; pero en sus ojos hay

---

<sup>15</sup> Un reconocimiento especial a la estudiante (se conserva su identidad), por su fortaleza y profesionalismo en su proceso de práctica durante el primer semestre del 2013.

<sup>16</sup> Corresponde a revisión de capítulos de mi tesis doctoral (Sánchez, 2014a), con el fin de que las hablantes pusieran en práctica la creación de eventos de cambio, mediante lenguajes imaginativos, integrativos, de reconocimiento y complementos, con el uso de tiempos procesales articulados *más* con el presente y futuro, y con el uso de contextos interactivos *más* focalizados en acciones y relaciones planteadas en primera persona (en singular y plural). Igualmente, la practicante tomó ideas sobre diálogos generativos (ver Fried Schnitman, 2006).

<sup>17</sup> Término derivado de la afirmación “a pesar de haber superado gran parte de las dificultades que tuvo, en la parte sexual no ha logrado avances”.

<sup>18</sup> Organización que desde hace 15 años trabaja del lado de mujeres víctimas de violencias en Colombia para la construcción de un mundo sin violencias en el que se respeten sus derechos.

tristeza<sup>19</sup>. La violación si bien no fue en público sí es de conocimiento general en el poblado. Por lo anterior a sus hijos llegaron comentarios sobre esto. Así que ella debió tratar el tema en público en una reunión comunitaria y exigir que respetaran su derecho a contar o no a sus hijos cuando lo considerara pertinente.

El anterior fragmento sobre el problema permite identificar algunas características de la persona que narra parte de su experiencia de vida en un contexto de guerra, en el que el abuso sexual, más realizado con las mujeres de la población civil, es una de las armas de guerra que utilizan algunos actores armados. Esta es una forma de escalada simétrica en situaciones de conflicto armado para herir o dejar huella en quienes son considerados “contrincantes o enemigos” (*código de rebote*). Las situaciones narradas aquí, junto con la focalización del problema en la sexualidad de la mujer y sus problemas con las dos parejas –anterior y actual– (*código de contexto*) fueron asociadas a un evento del *pasado* que se articula a una manera de percibir, en el *presente*, su sexualidad y el riesgo de seguir perdiendo, en este caso, a su pareja, en tanto puede repetir lo que Julieta llama “escaso interés sexual”. El contexto interactivo que prima en esta narración es *primera y tercera persona*. Los eventos de quien narra están articulados a las personas que cometieron “la violación”, su influencia en las respectivas relaciones de pareja, con posibilidades de una nueva pérdida, y al manejo que ha debido hacer ante la comunidad para exigir el derecho a que fuera ella quien manejara esta situación con sus hijos (*código de contrastación*).

Cuando se presenta una situación problema, “Inicialmente, el lenguaje gira en torno al fracaso de encontrar algo nuevo. A la vez, sobresale la descripción de los hechos co-construidos alrededor del problema y la persistencia en las acciones que dificultan alcanzar los objetivos concertados” (Sánchez, 2014a). No obstante, en la posibilidad de comenzar a co-construir lenguajes del cambio, emergen connotaciones positivas de alguna de las partes en conversación. En este caso, una afirmación fue la que hizo la estudiante: “*ella es una mujer muy cálida y sociable. Además, en mi opinión es muy valiente*”. Otra afirmación cuando la estudiante dijo que “*en una conversación informal que tuvimos, me dijo que ‘a pesar de haber superado gran parte de las dificultades que tuvo, en la parte sexual no ha logrado avance (lo digo como ella lo enunció)*”. En estos fragmentos observamos que las personas reconocen la voluntad de alcanzar algún cambio. En la última oración, pese a que hay manifestación de la persona de no haber logrado un avance, la intención puede crearse por parte de los hablantes como un llamado a alcanzar un tipo de cambio. Es la palabra, o la frase, desde la cual los hablantes pueden co-construir lenguajes creativos, nuevos sentidos y nuevos significados en contexto.

---

<sup>19</sup> Apreciación que hace la estudiante de lo que percibió en Julieta. Según Wittgenstein (2007), estas afirmaciones se articulan con la localización de las sensaciones en el cuerpo o los gestos del sentimiento.

## *Creación de nuevos significados y sentidos mediados por la creación de nuevos contextos*

Cuando las personas cambian el contexto relacional, los hablantes orientan sus diálogos hacia otros horizontes con intenciones diferentes que faciliten el cambio. Según Anderson y Goolishian (1996), los problemas como las soluciones existen en el lenguaje y son propios del contexto narrativo del que derivan su significado. La idea del cambio en el lenguaje de las personas tiene como sentido responder a “cómo podemos ayudar a otros a remodelar, a recrear, lo que han sido en el pasado, para capacitarlos a hacer frente a lo que podrían ser en el futuro con esperanzas, y no con temor, terror o desesperación” (Shotter, 2001, p. 184).

Por lo tanto, los contextos sobre los que se hizo la guía de preguntas hacia el cambio estuvieron mediados por la premisa: “posibilidades para intervenir”, de tal manera que la guía no fuera tomada en el mismo orden lógico y, a su vez, permitiera que la conversación creada entre las hablantes durante la intervención, estuviera ubicada en el marco de los diálogos del momento conversacional y sobre la idea de ir hacia alternativas de cambio<sup>20</sup>. Esta premisa tuvo como contexto sociolingüístico la siguiente frase: “*Lo que te presento a continuación no es el orden lógico del desarrollo de las inquietudes, sino que son focos temáticos que puedes tener presente y hacer las preguntas de acuerdo a como se vaya desarrollando la conversación*”. En otras palabras, la invitación realizada fue tener una guía que pudiera ser adaptada de acuerdo al contexto de la conversación y no conforme a un modelo, con el fin seguir explorando nuevos contextos y crear diálogos que consolidaran percepciones hacia el cambio. Las afirmaciones<sup>21</sup> que siguen son muestra de contextos dialógicos que sirven de plataforma para amortiguar la sensibilidad que genera, *en el presente*, abrir diálogos sobre la experiencia vivida por Julieta y la posibilidad de *un futuro* esperanzador:

1. “Es importante explorar con cuidado, teniendo en cuenta que su pasado fue traumático por el abuso y maltrato que vivió en medio de conflicto armado”. (*Código de contexto*).

2. “No hay que presionarla dándole a entender que debe alcanzar una sexualidad plena. Por el contrario, buscar diálogos en torno al permiso que ella se merece y tiene derecho a sentir algo diferente, más aun, después de haber vivido dicha experiencia. Igual, tener presente que un evento como éste no es fácil para ella ni para ningún ser humano que haya enfrentado actos “atroces” como estos que violentan su cuerpo, sus sentimientos y sus emociones. Esta es una plataforma dialógica desde la que podrías moverte con ella”. El sentido de esta plataforma fue reconocer la historia vivida por Julieta y su reacción como

---

<sup>20</sup> Metodológicamente fue necesario tomar fragmentos desde lo narrado por la estudiante acerca de la situación de Julieta y, desde ahí, elaborar las posibles preguntas. Con el fin de explicar la relación entre las señales sociolingüísticas (códigos) con los tiempos procesales y los contextos interactivos, ubicaré los conceptos respectivos entre paréntesis, a medida que avanza el texto. Cada fragmento es tomado de acuerdo a cómo se fue desarrollando el escrito durante las asesorías.

<sup>21</sup> Las afirmaciones son tomadas de los correos electrónicos, compartidos con la estudiante en el mes de marzo de 2013.

humana. Liberarla de señalamientos y culpas, y transmitir una reacción asociada al respeto por sí misma y, sobre todo, por la experiencia que ha vivido y construido (*código de reconocimiento*).

3. “Si ella ha estado pensando en *avances*, es un comienzo que le permite pensar en el cuerpo de ella ahora, en lo que quiere y no en lo que los demás desean con su cuerpo y sus sentimientos. Es una manera de ver cómo ella comienza a pensar en su vida para recuperar algo que sólo es de ella y que le permitirá tener una mejor sexualidad”. La palabra *avances*, es tomada como palabra clave y como expresión creativa que denota voluntad hacia algo nuevo. Además, ayuda a focalizar percepciones o ideas que orientan las expectativas o la innovación frente a proyectos de vida personal y relacional. Esta señal está acompañada de lenguajes de reconocimiento derivados de lo planteado en el numeral anterior (*código imaginativo o creativo*).

### *Creación de focos temáticos asociados a las expectativas, al cambio y al reconocimiento de las relaciones co-construidas*

En el marco de los procesos de intervención, en los que las relaciones entre las personas son un eje articulador de las conversaciones y los diálogos, las preguntas construidas para acompañar a las personas en la transformación de sus problemas y la búsqueda de lenguajes del cambio, pueden estar dirigidas a una de las personas que hagan parte de una relación ya sea de una pareja o de una familia. Este planteamiento converge con la idea de que el cambio en una de las partes de un sistema trasciende al cambio del sistema relacional más amplio.

Aquello que hace que la pregunta encuentre sentido dentro del contexto relacional del cambio emerge de lo que ya existe. “Las metodologías para la resolución alternativa de conflictos pueden definirse como prácticas emergentes que operan entre lo existente y lo posible” (Fried Schnitman, 2008, p. 22). La pregunta por las expectativas en los procesos de terapia, como en toda forma de intervención psicológica o psicosocial, permite identificar dónde está la meta (principio teleológico), lo que sirve de base a las personas para encontrar otra manera de actuar y co-construir nuevos contextos de relación e interacción. Es el caso de la puesta en escena de alternativas de solución que aún no habían sido planteadas durante la conversación y que ya habían sido consideradas dentro del entorno personal o familiar. Aquí, surgió la necesidad de evaluar y explorar en qué estado está la decisión que toma una persona por una alternativa para el cambio, como también la posición de quienes estarían afectados por dicha decisión.

El siguiente cuadro, además de contener una guía de entrevistas que, en su momento, invitaron a que las personas (estudiante y Julieta) dialogaran sobre el cambio, es una forma de ilustrar la relación de señales sociolingüísticas, ejes de análisis del presente artículo: códigos sociolingüísticos, tiempos procesales y contextos interactivos. Este cuadro es complemento de las reflexiones realizadas en torno a las relaciones intersubjetivas y a los contextos que permitieron crear nuevos significados y sentidos en la experiencia de Julieta, su pareja y familia.



Percepciones	Códigos (señal SL) <sup>22</sup>	Tiempo procesal de énfasis	Contexto interactivo de énfasis
<b>Posibilidades para intervenir. Énfasis en focos temáticos que potenciarían lenguajes de cambio (respuestas dadas a la estudiante por parte de asesora)</b>			
a) <i>Expectativas sobre su sexualidad.</i> Para ello, podrías preguntar: - ¿Cuáles son los avances que ella quiere lograr?, - ¿Qué le permite a ella identificar que los avances que espera los está logrando? - En caso de lograr los avances esperados, ¿cómo se percibe ella a futuro?	<b>Imaginativo</b> (focaliza percepciones o ideas que orientan las expectativas o la innovación frente a proyectos de vida personal y relacional; orienta hacia proyectos de vida y al sentido de lo dicho)	Presente/futuro	Tercera persona
b) <i>Redes o relaciones que pueden ser factores de ayuda (Por ejemplo, su pareja).</i> Partir del presente para explorar algo de contexto del pasado de su relación o sus relaciones teniendo en cuenta el contexto relacional en el que ella se desenvuelve.	<b>Integrativo</b> (trae contextos sociales para focalizar toma de decisiones con la participación de la pareja)	Pasado/presente	Segunda/tercera persona
c) <i>Patrones de interacción en el pasado y el presente:</i> Lo que pase en una relación de pareja no es asunto sólo de ella, es también de la pareja frente a quien puede lograr sentirse mejor, conforme a las expectativas que tienen los dos. ¿Cómo no repetir su experiencia pasada en la relación con pareja?	<b>Contrastación</b> (Implica, de manera directa, la relación, por comparación, de experiencias pasadas con situaciones presentes)	Pasado/presente	Segunda/tercera persona
d) <i>En este caso puedes seguir con expectativas</i> y preguntar: ¿qué tendría que pasar en ella para lograr los avances?, ¿qué planes tiene con su segunda pareja? Si no hay planes con su pareja ¿qué planes tiene para ella y sus dos hijos?, y si puede pensar en ¿cuáles planes podría crear junto con su pareja actual?, ¿él estaría dispuesto a crear algo nuevo con ella?	<b>Imaginativo</b> (ubica propuestas o ideas que orientan las expectativas o la innovación frente a proyectos de vida personal y relacional)	Futuro	Segunda/tercera persona

<sup>22</sup> Las explicaciones que aparecen en paréntesis son tomadas de las funciones y características que están relacionadas para cada señal sociolingüística, las cuales aparecen en la tesis doctoral de mi autoría. Estas características son definidas como criterios de evaluación de los enunciados en las conversaciones o narraciones que se co-construyen en los diálogos terapéuticos.

<p>e) <b>Contexto creativo de sus relaciones.</b> ¿Cómo fue que tomó la decisión de tener hijos?, ¿cómo se siente haber avanzado hacia el proyecto de ser madre y asumir la responsabilidad de crianza y cuidado? Esto es para darle apoyo de lo que ya ha construido y conocer razones para las decisiones que ella ha tomado. Si ha sido algo accidental, también hay que explorarlo y tomarlo, ahora, como un recurso de ella y para ver cómo planea su vida sexual y maternal de hoy.</p>	<p><b>Contexto</b> (<i>explora el estado actual de las relaciones y acciones, a partir de lo sucedido en torno a lo que es expresado como problema</i>)</p>	<p>Pasado/ presente</p>	<p>Segunda persona</p>
<p>f) <b>Si hay posibilidades de construir una nueva forma de relación con su pareja actual.</b> Es importante motivarla, a ella, a que invite a su pareja a reiniciar un proceso de conquista como cuando uno quiere una relación de novios, como que él la quiere enamorar y ella está dispuesta a enamoralo de nuevo.</p>	<p><b>Imaginativo</b> (<i>ubica propuestas o ideas que orientan las expectativas o la innovación frente a proyectos de vida personal y relacional</i>)</p>	<p>Futuro</p>	<p>Segunda/ tercera persona</p>
<p>g) <b>preguntas de cierre.</b> Al final, puedes preguntarle ¿cómo se siente al conversar sobre esto contigo?, y ¿qué tareas, de acuerdo a sus condiciones, puede seguir avanzando en su vida? Además, que reflexione en alguna o algunas cosas pequeñas que puede hacer por ella en corto tiempo y que en 15 días pueden hacer un balance de cómo ella ha avanzado.</p>	<p><b>Contexto</b> (<i>Evalúa cómo se encuentran las personas respecto a las propuestas de acción en torno a lo que es expresado como problema, los intentos y propuestas de solución, expectativas</i>).</p>	<p>Presente/ futuro</p>	<p>Segunda persona</p>

Con el fin de ilustrar los resultados de este proceso, cito unos fragmentos del informe de práctica institucional, presentado por la estudiante quien llevó a cabo este proceso. Estos fragmentos fueron corroborados en la conversación personal que tuve con Julieta el 16 de mayo del 2013 en el Municipio El Salado. Tres diferentes momentos del acompañamiento, se transcriben desde las versiones de Julieta (Rubiano, 2013, p. 79).

DISCURSOS ANTES DEL PROCESO	DISCURSOS DURANTE EL PROCESO	DISCURSOS DESPUÉS DEL PROCESO <sup>23</sup>
<p>“(…) yo no quiero dejar a mi marido por otro; pero mire, este no es mi primer compañero. Antes de él tuve otro y ni con ése, ni con éste logro que me guste estar con ellos. A mí no me gusta, me da fastidio, como asco; pero no es que no me guste. A veces tengo deseos de estar con él y empezamos, pero llega un momento que ya no quiero seguir (…)”</p>	<p>Afirmación que parte de la conversación con la estudiante:  “(…) todo eso me gustaría decírselo. Es más, se lo voy a decir, porque si no se lo digo, pues cómo voy a saber si de pronto él está dispuesto a cambiar o no. El viernes que venga voy a hablar con él, voy a hacer de cuenta que estoy hablando con usted. Es la única manera de saber hasta dónde está dispuesto a acompañarme este hombre.”</p>	<p>“(…) Yo había sacado la cama de la niña de la pieza de nosotros y le dije por qué. Le dije que quería que tuviéramos intimidad como pareja y vea, a ese hombre se le vinieron las lágrimas cuando yo acabé de hablar. Me dijo muchas cosas bonitas; también me dijo que como yo sentía que no habíamos sido novios, pues que entonces él me invitaba a que fuera su novia. Que él me amaba mucho, pero que para él era duro que yo fuera tan indiferente o lo rechazara cuando íbamos a tener relaciones, que él trataba de entender que lo que me había pasado me afectara, pero que nunca se imaginaba que lo que él hacía me afectara también. Me pidió perdón (…)</p> <p>Por primera vez en mi vida me sentí valorada, amada, me sentí mujer y respetada. Todo fue muy bonito (…)</p> <p>Nos pusimos de acuerdo en varias cosas: una, la de ser novios y vamos a destinar un tiempo cada semana para pasear juntos, salir, hacer cosas de novios. Dos, también dijimos que de ahora en adelante, pase lo que pase, en nuestro cuarto nadie va a dormir con nosotros. Él se propuso que pase lo que pase no va a volver a alegar cuando esté cerquita la hora de acostarnos (…)</p> <p>Lo mejor es que todas las veces me sentí bien, él fue muy amoroso, parecíamos como novios que apenas están empezando (…)”</p>

Fragmentos relatados por Julieta.

El caso ilustrado sirve de medio para identificar una forma de transformación de los lenguajes en las conversaciones terapéuticas o de acompañamiento e intervención entre momentos dialógicos que van del problema a la co-construcción del cambio.

En una conversación personal<sup>24</sup> con Julieta, ella resaltó que “tres meses de acompañamiento e intervención psicosocial frente a una historia personal, familiar y social

<sup>23</sup> En este aparte quiero resaltar que las afirmaciones de Julieta, después del proceso de acompañamiento e intervención psicosocial, están en el marco de las señales sociolingüísticas relacionadas con los lenguajes del cambio: a) señales sociolingüísticas articuladas a los códigos imaginativo, de reconocimiento e integrativo; b) tiempo procesal de énfasis en presente y futuro; c) contexto interactivo de énfasis en primera persona del singular y plural.

<sup>24</sup> Esta conversación la realicé en El Salado, el 16 de mayo del año 2013. Fue importante reconocer, mediante la voz de Julieta, los alcances del proceso de intervención psicosocial que lo hicieran diferente de los demás acompañamientos que Julieta podría haber vivido con otras instituciones y otros profesionales. Esto obedece a que en Colombia se han creado organismos que ayuden a la reparación y restablecimiento de derechos a víctimas sobrevivientes del conflicto armado.

de 28 años, parece un tiempo corto para detallar pasajes de los recuerdos que hacen viva la memoria de lo que fue una tragedia que destruyó, por muchos años, la vida de ella y su familia. Ahora, es un referente histórico que ha sido tomado por Julieta como lo que no puede repetirse y por ende, lo que hoy la fortalece a nivel personal, familiar y social. En lo personal, porque aprendió que no puede permitir que otra persona haga daño a su cuerpo y destruya sus sueños. En lo familiar, ya que sus proyectos se han centrado en proteger a sus hijos de cualquier forma de violencia y en ofrecerles un mejor futuro. Y, en lo social, por cuanto hoy es reconocida como líder comunitaria en el municipio de El Salado, especialmente como organizadora y promotora de la NO violencia contra las mujeres, una lucha que ha hecho extensiva a favor de las mujeres de Colombia”.

Frente a esto, concluyo con la siguiente frase: “Haber sido” constituye el referente último al que se apunta por medio del “no ser más”. La ausencia se desdobra también en la imagen presente y en la de las cosas pasadas en tanto fue cumplida en relación con el “haber sido”, y es en este sentido aquello que sucedió con anterioridad significa la realidad, pero la realidad en el pasado (Vergara, 2006 )<sup>25</sup>.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, H. y Goolishian, H. (1996). El experto es el cliente. La ignorancia como enfoque terapéutico. En Sh. McNamee y K.J. Gergen (Eds.), *La terapia como construcción social* (pp. 45-59). Barcelona: Paidós.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México: Tauros.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 2009.
- Bajtín, M. (2011). El hablante en la novela. En *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: las cuarenta.
- Bateson, G. (1991). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Beavin, J.B., McGee, D., Phillips, B. y Routledge, R. (2003). Microanálisis de la comunicación en psicoterapia. *Sistemas Familiares*, 19 (1-2), 23-41.
- Betancur, M. C. (2007). *Metáfora, narración y ver cómo*. Tesis doctoral en filosofía. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Boscolo, L. y Bertrando, P. (1998). Terapia sistémica y lenguaje. Del interés por la organización del sistema a la centralidad del lenguaje. *Sistemas Familiares*, 14 (2), 53-62.
- Centro de Memoria Histórica (2012). *La masacre de El Salado: Esa guerra no era nuestra*. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co>
- Corona, P.E. (2005). *Paul Ricœur. Lenguaje, texto y realidad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Espino, M. (2007). El dialogismo, espacio de constitución de la intersubjetividad. *Revista Regional de Investigación Educativa*, 2 (4), 40-55.

---

<sup>25</sup> La frase es derivada de algunas reflexiones que le autor hace sobre una de las obras de Ricoeur. Para mayor conocimiento ver Ricoeur, 2008, pp, 21-80.

- Estupiñán, J., Niño, J. y Rodríguez, D. (2006). *Dossier N° 3. Modelos contextuales de formación de terapeutas desde un enfoque sistémico ecológico*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino, Maestría en Psicología Clínica y de Familia. PLANFA.
- Fried Schnitman, D. (2006). Diálogos generativos. *Pensando familias*, 10 (2), 25-54.
- Fried Schnitman, D. (2008). Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos: Perspectivas y prácticas* (pp. 17-40). Buenos Aires: Granica.
- Fried Schnitman, D. (2009). Diálogos generativos e indagación apreciativa: perspectivas y herramientas para el diálogo en/entre organizaciones. En B. Schmukler (Coord.). *Coconstruyendo el espacio de la cooperación: evidencias de la evolución en el vínculo Academia–OSC* (pp. 49-95). México: Instituto de Investigaciones José Luis Mora.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (2006). *Construir la realidad*. Buenos Aires: Paidós.
- González, L. (1994). La investigación etnográfica y el microanálisis de la interacción. Un taller con Frederick Erickson. *Sinectica*, 4, 1-14.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.
- Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1993). *Tiempo y narración Vol. I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1995a). *Tiempo y narración Vol. II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1995b). *Teoría de la interpretación*. Madrid: Siglo XXI
- Rubiano, R. (2013). *Procesos de empoderamiento de las familias de El Salado, Bolívar, hacia la reconstrucción y consolidación de los proyectos de vida individual, familiar y comunitario*. Informe final de práctica institucional no publicado. Universidad de Caldas – Desarrollo Familiar, Manizales, Colombia.
- Sánchez, M.H. (2013). Conversaciones terapéuticas que acompañan las transformaciones sociolingüísticas en las relaciones sociofamiliares. *En Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5. 160-185.
- Sánchez, M.H. (2014a). *Códigos sociolingüísticos, familias y terapia sistémica: construcción del cambio sociofamiliar*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez, M.H. (2014b). Movimientos conversacionales terapéuticos del problema al cambio y creaciones sociolingüísticas (en proceso de publicación). *En Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 6.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Sluzki, C. E. (1993). Prefacio a la segunda edición castellana. En P. Watzlawick, J. Beavin y D. Jackson. *Teoría de la comunicación humana* (pp. 11-14). Barcelona: Herder.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Van Dijk, T.A. (2008). El discurso como interacción en la sociedad. En T.A. van Dijk (Comp.). *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). España: Gedisa.
- Vergara Anderson, L. (2003). Reseña de "El anhelo de una memoria reconciliada: Paul Ricoeur y la representación del pasado". *Historia y Grafía*, (20). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo>.

- Zbinden, K. (2006). El yo, el otro y el tercero. El legado de Bajtín en Todorov. *Primavera, Acta Poética*, 27 (1), 327-339.
- Wittgenstein, L. (1997a). *Observaciones sobre la filosofía de la psicología, Vol. I*. México: Filosofía Contemporánea, 2006.
- Wittgenstein, L. (1997b). *Observaciones sobre la filosofía de la psicología, Vol. II*. México: Filosofía Contemporánea, 2007.

## **Reflexiones de Ibar Martínez Melella (Paraná, prov. de Entre Ríos, Argentina)**

Desde el construccionismo social se han promovido conversaciones terapéuticas alejadas de las prescripciones rígidas que existen en muchos protocolos. Desde dicha perspectiva el terapeuta asume la libertad de conversar haciendo uso de la improvisación, la curiosidad y la creatividad. De esta forma cada conversación es algo único e irrepetible. Esto ha ido generando en los terapeutas la necesidad de analizar las conversaciones terapéuticas en las que participa.

Los “códigos sociolingüísticos”, los “tiempos procesales” y los “contextos interactivos”, categorías teóricas trabajadas por la autora, aportan una interesante perspectiva para el análisis de las conversaciones. Son de gran utilidad para terapeutas de diferentes enfoques epistemológicos que desean examinar la conversación terapéutica a través de las diferentes fases del proceso de cambio. Asimismo, es interesante resaltar que este análisis se realiza siempre desde una perspectiva interaccional en la que los miembros de la conversación son protagonistas activos, lo cual permite analizar los giros conversacionales que introduce cada uno.

El análisis sobre el caso ejemplifica claramente un pasaje desde el lenguaje del problema al lenguaje del cambio y pone de manifiesto la importancia de prestar atención al tiempo en el lenguaje para orientar la conversación hacia el cambio.

En resumen, considero que este texto aporta muchas categorías útiles para analizar un objeto tan complejo, dinámico y dialógico como son las conversaciones terapéuticas.

María Hilda, gracias por compartir tu trabajo.

## **Reflexiones de Edgardo Morales Arandes (Puerto Rico)**

El trabajo de María Hilda representa una contribución valiosa al desarrollo de la práctica dialógica y generativa. Nos ofrece una mirada al uso de tres categorías centrales (los códigos sociolingüísticos, los tiempos procesales y los contextos interactivos) para examinar las formas de interacción en la psicoterapia y para generar pautas interactivas que sirvan para potenciar el cambio. Como bien dice la autora, el trabajo provee una “guía para identificar y comprender la ruta dialógica creada entre las personas, como también la ruta sobre cómo actúan frente a lo que conversan. (...) esta guía ayuda a seguir la ruta de aquello que se altera al dar un nuevo significado, al expresar un supuesto o afirmación sobre aquello que se conversa y al manifestar una nueva pauta de interacción”.

Me parece que la propuesta de María Hilda sirve tanto a terapeutas experimentados como a los más jóvenes en la práctica de la psicoterapia. La estructura analítica que propone, particularmente en lo que se refiere al uso de códigos sociolingüísticos, sirve para propiciar reflexiones interesantes y potencialmente transformadoras, ya que provee de un marco de referencia innovador para evaluar las conversaciones que terapeutas y consultantes sostienen en la psicoterapia. A los principiantes les provee de una estructura

que puede acelerar su proceso de aprendizaje, y a los más experimentados les brinda la oportunidad de enriquecer sus miradas y ampliar sus capacidades para sostener diálogos transformadores.

La propuesta de María Hilda hace énfasis en lo dialógico y lo relacional. Es decir, al referirse a lógicas que se “co-dicen” su análisis apunta a la polivocalidad y a procesos relacionales y dialógicos útiles para co-crear las realidades sociales en las que participamos. En ese sentido, su propuesta nos invita a reflexionar sobre la forma en que los códigos y las lógicas sociolingüísticas que emergen en el discurso o la narrativa de nuestros consultantes o nuestros supervisados, surgen como fenómenos co-creados, en los que participan múltiples contextos y en los cuales juega un papel central el intercambio entre supervisor-supervisado o consultante-terapeuta. De ahí que las indicaciones que se le pueden ofrecer a un/a supervisor/a no operan como un tipo de receta o una práctica monológica que intenta imponer el discurso del terapeuta o supervisor. Por el contrario, operan como “posibilidades para intervenir” y –pienso yo– como puntos de referencia para reflexionar, dialogar y actuar. Acentuar lo co-creado, convierte la relación en el foco de la intervención, y los códigos lingüísticos en una actividad que es producto de la acción conjunta. Esto, a su vez, mueve al terapeuta y/o al supervisor a desarrollar una sensibilidad relacional a aquello que es el trabajo principal de la práctica generativa: reconocer y acentuar momentos en la relación que promueve la imaginación, provocan lo inédito y generan una ruptura novedosa con discursos y prácticas problematizadas. Esta forma de practicar resalta la importancia del diálogo que se fundamenta en el aprecio y es capaz de gestar nuevas opciones y posibilidades ante los desafíos que las personas encaran en su vida.

Al leer el trabajo de María Hilda, reflexioné también sobre las múltiples aplicaciones que tiene lo que escribe, más allá de los confines de la psicoterapia o la supervisión clínica. Su trabajo ofrece recursos importantes para todo aquel que trabaja en contextos relacionales y profesionales cuyo propósito es generar formas de diálogo que propicien el cambio y la transformación. Veo, por lo tanto, su uso productivo en el trabajo con grupos, comunidades, escuelas y organizaciones, en contextos de formación y de trabajo con conflicto, violencia y marginación. En cada uno de estos escenarios, su idea de examinar las transformaciones que ocurren en los códigos lingüísticos de los diálogos en los que se participa, apuesta a la capacidad regenerativa del intercambio y las relaciones. También, resalta la importancia de desarrollar sensibilidades y capacidades auto-reflexivas, que puedan reconocer momentos cuando nuestras conversaciones están entrampadas en la lógica del problema, y también aprovechar aquellas instancias en que nuestro diálogo propicia movimientos más esperanzadores, capaces de crear nuevos sentidos y significados.



# *El operar terapéutico de Diálogos*

*Marcela Arratia Marzolo y Claudio Campos Garrido*

Este artículo ofrece la descripción de un modo de operar terapéutico que hemos desarrollado a lo largo de diez años en nuestro instituto de psicología *Diálogos*. No pretende ser un modelo sino sólo describir un modo de operar que ha tenido frutos positivos para nuestros consultantes y que ha permitido que las personas que se forman en este operar puedan distinguirse por este modo de practicar la psicoterapia.

## **Epistemología**

El inicio de una interacción entre personas en diversos contextos surge en el lenguaje, donde una persona realiza distinciones que son escuchadas por otro, quien busca en sus propias experiencias distinciones similares. En ese momento, emerge la *compasión* entendida como una vivencia, a través de la experiencia personal del que escucha el dolor del otro. En ese espacio de interacción surge la posibilidad de ver al sufriente como legítimo otro en su forma de emocionarse (Maturana, 2001), validando su experiencia a través de la comprensión, como primera forma de estar con el otro. En este proceso, pasamos por diversos momentos en los cuales la manera de sentir emociones del terapeuta va transformándose en el diálogo o conversación con el otro, permitiéndonos lograr comprensión.

Dalai Lama, (2002), refiere la compasión como el deseo de que todos los seres queden libres de sufrimiento. Por tanto, la compasión aparece como la necesidad o deseo personal de que otro ser humano no sufra. Desde la objetividad entre paréntesis, cada terapeuta busca experiencias similares en sus propias vivencias para poder asimilar el dolor ajeno. La psicoterapia desplegada desde esta visión es un espacio de encuentro de dos realidades diacrónicas en un espacio sincrónico. Las realidades diacrónicas se construyen en el tiempo; son construidas por el consultante a lo largo de su vida y, a su vez, por el

terapeuta con su propia historia. Esta realidad diacrónica nos ayuda a mantener la coherencia para poder contestar a la pregunta acerca de quiénes somos. Las realidades sincrónicas son las que se encuentran en un mismo espacio de tiempo, es decir la realidad del consultante y la del terapeuta en sintonía a través del espacio y el tiempo.

Estas coherencias surgen en el espacio de significación conjunta, la que en gran medida es posible gracias al lenguaje: llegamos a ser quienes creemos ser a través de lo que nos contamos de nosotros mismos y de lo que los demás cuentan de nosotros en una trama narrativa co-construida (Zlachevsky, 1998, p. 22).

## **Primeras aproximaciones o encuentros**

En el diálogo terapéutico están presentes en una primera instancia dos personas que han elegido encontrarse, una para pedir ayuda y otra para facilitar esta ayuda. Esto necesariamente sitúa al terapeuta en el rol de experto en abrir nuevos caminos alternativos al dolor, y al consultante en el de experto en su propia vida, por tanto este espacio conjunto de conversación permitirá abrir alternativas al sufrimiento. Anderson sostiene que:

El diálogo, por su propia naturaleza, implica no-saber e incertidumbre. Existe un sincero interés en las necesidades del otro sin conocer al otro, su situación o su futuro antes de tiempo. El diálogo requiere una actitud de no-saber sobre su resultado. Debido a que las perspectivas cambian y el diálogo es de por sí transformación, es imposible predecir, por ejemplo, cómo una historia se cuenta, las idas y vueltas que su relato puede adoptar, o cómo aparece su versión final. Combinadas, estas características distinguen el diálogo como una actividad dinámica conjunta generativa y tan diferente de las actividades del lenguaje, como la discusión, el debate o la charla (2009, p. 35).

El diálogo se inicia a través del contacto previo al día de la cita cara a cara entre el terapeuta y el sistema consultante, es decir la reseña de la conversación telefónica, lo que escuchamos de quien recibió la petición de hora o la derivación de un tercero. Esta primera aproximación busca saber cómo llega a la terapia el sistema consultante, para distinguir *si existe un consultante activo o no*. Entendemos que se requiere que el consultante esté sufriendo y se sienta responsable, para que esté dispuesto a la acción. Tomando como base dos planteamientos de Duncan y Miller (2000), y Prochaska, Di Clemente y Norcross (1992), es posible distinguir:

- *Consultante activo*: Duncan y Miller (2000) describen como *comprador*, al consultante que está dispuesto a cambiar, es activo en el proceso y se hace cargo de las acciones necesarias para aliviar el dolor. Mirado desde la fase motivacional del cambio planteado por Prochaska, Di Clemente y Norcross (1992), este consultante se encontraría en la fase de acción.

- *Consultante observador*: Es aquel que sufre pero no se siente responsable de dicho sufrimiento, ve a otros como responsables del cambio o considera que son ellos quienes deberían cambiar. Sería posible describirlo como un consultante pasivo que despliega acciones tendientes a que otro cambie; por ejemplo, quien lleva al hijo

adolescente a terapia, o el pariente que lleva al adicto. Duncan y Miller (2000) lo describen como *visitante o demandante*, que desea que otros realicen acciones para sentirse aliviado. Volviendo a la fase motivacional del cambio, Prochaska, Di Clemente y Norcross (1992) catalogan esta fase como de *contemplación*, el consultante no se involucra directamente en el problema sino que observa como otros lo hacen.

- *Consultante sin problema*: Es aquel sistema consultante en quien no aparece la necesidad de terapia, son otros quienes tienen el problema; no sufre ni tampoco se siente responsable de aquello que otros distinguen en él/ella. Generalmente ocurre con consultantes que son enviados por un tercero, en contextos obligados o derivaciones desde otros sistemas (educacional, salud, etcétera). En relación con las fases del cambio de Prochaska, Di Clemente y Norcross (1992) estarían en la fase de la *pre-contemplación*, en la que el individuo observa qué ocurre a su alrededor y analiza las ventajas y desventajas de estar en el proceso terapéutico.

Conociendo quién está motivado, quién tiene la emoción displacentera, quién forma parte del sistema, es posible decir cuál es el problema que define el sistema (Anderson, 1999).

## Problemas psicológicos

Después de saber quién es el paciente es necesario definir si estamos en presencia de un problema psicológico, según la definición acuñada por Núñez (1995). Este autor afirma que para definir un problema como psicológico se requieren tres elementos: a) una emoción displacentera que emerge sin que el sistema consultante la haya elegido como tal; b) un evento o suceso; y c) una explicación de la aparición del evento que aparece una y otra vez en múltiples formas y voces, y no permite salir de la emoción displacentera que la gatilló. Núñez (1995) señala que cualquiera sea la explicación, suele estar presente un mismo supuesto: “el problema es algo que nos llega desde el mundo, atacándonos por sorpresa, oponiéndose a nuestros objetivos, molestándonos, complicándonos o haciéndonos sufrir” (p. 45).

Aquello que una persona dice sobre el problema expresa la manera en que esa persona vive la situación. Estas expresiones no son las que pueden ayudar a resolver un problema porque, cualesquiera sean éstas, serán automáticamente descartadas por el consultante en la medida en que la emoción en la que esté el consultante sea displacentera. Sin embargo, las preguntas del terapeuta permiten que la persona reflexione en un universo de acciones y disposiciones corporales distintas y novedosas.

En la medida que estos tres componentes están presentes (evento, emoción y explicación) existe un problema psicológico. Sin embargo, Núñez (1995) plantea la existencia de situaciones que no son problema en la medida que son *infortunios de la vida* y los define como: “sucesos inesperados”, que nada podemos hacer para evitarlos, por ejemplo: muertes, despedidas, enfermedades, desapegos, en los cuales concurren el suceso y la emoción displacentera. Sin embargo la explicación parece concordar con aquello que el

individuo vive pero no busca reiterar una y otra vez. En estos casos, la acción terapéutica implicaría apoyar y acompañar en estricto sentido, esto ocurre naturalmente en un evento de esta naturaleza en el que cualquier persona puede cumplir esta función, no se requiere de un terapeuta.

Núñez (1995) hace referencia a los sucesos que desencadenan emociones displacenteras y son percibidos como *dificultades* sin que aparezca explicación para lo que ocurre, más bien aparece la necesidad de definir o tomar decisiones. En estos casos, el consultante sabe qué hacer, pero no sabe cómo hacerlo o cual es el mejor camino, por tanto las intervenciones implican apoyar desde la toma de decisiones, la psico-educación, la orientación, la tutela o las redes (Zlachevsky, 2005).

Antes de empezar un proceso de psicoterapia, no sólo es necesario definir el problema como psicológico sino también escuchar las *expectativas del consultante*, por ejemplo en cuanto al estilo de la terapia, el género del terapeuta, los honorarios. Esta manera de operar la psicoterapia se inicia desde el primer contacto.

## **El sistema consultante y su visión de mundo**

Uno de los principales postulados de este operar es la curiosidad [*Neugier*] es otro aspecto existencial; esta palabra también ha sido traducida como “avidez de novedades” (Zlachevsky, 2009, p. 76). Dicho lo anterior, es posible decir que la curiosidad permite al terapeuta abrir nuevas posibilidades de acceder a nuevas comprensiones. Anderson (1999, p. 160) afirma que “la curiosidad nos lleva a la indagación compartida por ambos, consultante y terapeuta”.

Para comprender el mundo del otro es necesario tener acceso a cierta información que permite conocer la *visión de mundo* del consultante, su contexto, sus intereses y preferencias. Esta información nos acerca a los espacios de interacción que emergen en las conversaciones y redes sociales en las que se desenvuelve a lo largo de su vida.

Conocer su *nombre*, cómo le gusta que lo nombremos, nos permite entrar en sintonía con él.

*La edad* hace referencia a su grupo de pares y permite inferir a qué generación pertenece y, por lo tanto, las actividades o formas de comportarse que son compartidas por ese grupo.

El *nivel educacional* nos permite saber qué capacidades y habilidades despliega el consultante, las proyecciones a futuro, la mirada sobre su desarrollo personal y la historia.

El *oficio* no siempre concuerda con el nivel educacional. Nos muestra los espacios de interacción donde se mueve y por tanto las conversaciones de las cuales forma parte, qué miradas comparte, así como en qué espacios se desenvuelve.

## **Apreciación del sistema consultante**

A medida que se desarrolla la conversación con el sistema consultante se van comprendiendo las vivencias y las acciones del consultante, distinguidas como recursos, logros, valoraciones atribuidas a características personales. Estos recursos son las anclas que podemos utilizar o potenciar dentro de la terapia. Conocer la edad, el oficio, el nivel educacional, permite observar las habilidades, capacidades y posibilidades que se despliegan, que pueden ser destacadas o no por el consultante.

La palabra *recurso* proviene de las intervenciones realizadas por Milton Erikson (citado por Robles, 1998), con un acercamiento que le permitía la utilización de todo aquello que el paciente llevaba a la terapia, entre lo cual aparece el síntoma como un regalo que le entrega al terapeuta, quien destaca la utilidad de éste. El terapeuta distingue y transforma los recursos que pueden aparecer en la terapia, en el diálogo con el consultante, transformando la mirada de éste acerca de sí mismo.

A diferencia de la connotación productiva y utilitaria que habitualmente se atribuye a la palabra recurso, se distingue el carácter *apreciativo* que adquiere en las indagaciones realizadas en conjunto con el consultante, en las que a través de las preguntas y afirmaciones se valoran sus actitudes, capacidades, acciones, emociones. Esto permite transformar las emociones displacenteras que motivaron la consulta (Anderson, 2009).

En esta exploración compartida en el momento de conocer al otro, el terapeuta utiliza el *genograma*, un mapa relacional que le permite trazar una imagen visual de las relaciones significativas del sistema consultante, que posibilita la exploración de las redes sobre las que el terapeuta indagará a través del diálogo (Fleitas, 1999).

Desde el construccionismo social, el sí mismo se configura en la relación con los otros (Gergen, 2010). Conociendo cómo ha constituido su identidad el consultante a través de las interacciones, podemos saber qué relaciones establece, de quiénes se mantiene próximo o distante, quiénes son personas significativas y cuáles secundarias para él. Luego de acercarnos lo más posible al mundo del sistema consultante estamos en condiciones de comprender la queja que lo trae a la consulta.

## **¿Cómo se co-construye el motivo de consulta a partir de un problema psicológico?**

Identificamos como *queja* a lo primero que moviliza al consultante a acercarse a la terapia y que despliega ante las preguntas ¿Que lo trae por aquí?, ¿Cuál es el problema? En el espacio terapéutico se despliega el síntoma que trae consigo quien consulta, entonces curioseamos sobre él: ¿Cuándo aparece? ¿Con qué frecuencia? ¿En cuál contexto? ¿Con qué intensidad o forma aparece? Mientras el consultante relata su problema o malestar, el terapeuta intenta visualizar en sus imágenes personales cómo es el espacio donde ocurre y las acciones que se despliegan, las cuales aparecen como una película que debe ser lo más

cercana a aquello que el consultante relata. Las respuestas a las preguntas que formula el terapeuta le permiten acceder a visualizar las imágenes y la película, lo más cercanas posible a la realidad del consultante; también es capaz de visualizar las acciones de todos los implicados en la película, tratando de acceder a las emociones de cada personaje en el relato. A través del relato del consultante se despliega nuestra compasión.

Una vez que conocemos exhaustivamente el problema del sistema consultante, averiguamos *desde cuándo el problema es problema*. Generalmente, las personas llegan a terapia contando aquello que los lleva a consultar y que está presente hace mucho tiempo en las vidas de cada uno. Sin embargo, Núñez (1995) entiende que esto no constituía un problema psicológico previamente, dado que los sistemas familiares se organizan funcionalmente en cuanto a la queja, buscando formas alternativas de vivir con dicho problema, por lo cual pueden pasar meses o años sin requerir una consulta; en estricto rigor, la queja ha sido absorbida por el sistema buscando adaptarse a ella de alguna forma funcional.

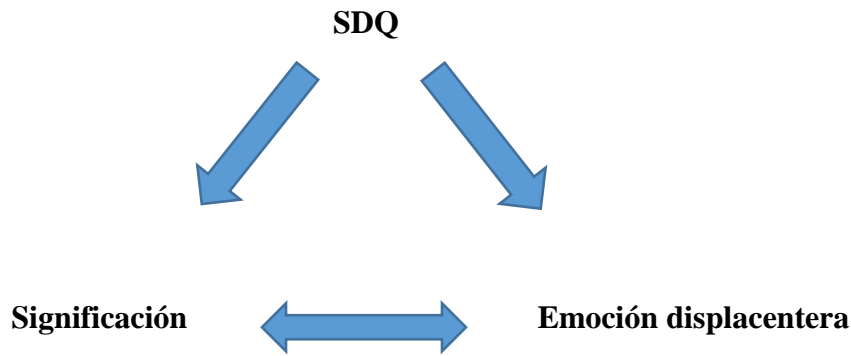
Las redes de conversaciones del sistema familiar mantienen su homeostasis permitiendo que la familia funcione y establezca relaciones cercanas entre algunos, distantes con otros. Las personas se apoyan o no en sus interacciones, esto permite que la dinámica familiar permanezca y fluya desde la perspectiva de quien lo vive, con independencia de si está cómodo o no. Muchas veces vivimos en espacios desagradables, sin embargo nos mantenemos en ellos, pues aquello que nos molesta en un dominio puede ser soportable si en otro dominio obtenemos algún beneficio, una ganancia secundaria.

En estos casos, el problema aparece sólo cuando se produce un *quiebre* en la organización que ha desplegado el sistema para funcionar así durante un tiempo. Esto es conocido como *suceso de quiebre*, el cual hace referencia al evento o suceso que rompe la funcionalidad del sistema, irrumpe inesperadamente desestabilizando al sistema, y es lo que finalmente los moviliza a buscar ayuda.

## **La tríada inseparable**

Una vez desplegado el que hemos denominado suceso de quiebre –un evento que quiebra la dinámica familiar desestabilizando al sistema–, aparece intempestivamente una sensación displacentera, que sentida desde lo corporal se traduce en una emoción; éste es el segundo componente de la tríada. Al unísono aparece un significado, explicación o idea para aquello que ocurre, apoyado en creencias arraigadas en el consultante o en ideas más pasajeras. Con este tercer elemento queda constituida la tríada que emerge desde este contexto, manteniendo sus tres componentes presentes (Zlachesvky, 2009):

- Suceso de quiebre (SDQ)
- Emoción displacentera
- Significación



Los tres elementos de la tríada –significaciones, emociones y SDQ– operan siempre juntos. Cada vez que algo ocurre en nuestras vidas, irrumpe la emoción con mayor o menor intensidad, pero presente en cada situación e instante de la vida y aparejada a ésta, la significación que damos a lo que vivimos. Analizaremos cada uno por separado:

### *Suceso de quiebre (SDQ)*

Entendemos por suceso de quiebre a un evento que rompe la dinámica interaccional del sistema e impulsa a los individuos a realizar un movimiento que les permita continuar funcionando unidos. El quiebre amenaza la estabilidad del sistema, y por tanto, aparecen nuevas posibilidades que son asumidas como disonantes afectivamente a la dinámica anterior del sistema consultante.

El quiebre, por ser un suceso y por tanto una acción que se despliega en la danza infinita de interacciones del sistema, sobrepasa las posibilidades de mantenerse funcionando de la forma en que lo hacía habitualmente, requiere de la profundidad y sutileza de distinguir, en los relatos del consultante, aquellas interacciones que se despliegan en el momento en que sucede el quiebre, atendiendo a una vivencia que se despliega tal como en una obra de teatro que sucede en un dominio de existencia en particular.

Para Maturana (1997, p. 27, el dominio de existencia “designa al conjunto de las definiciones a partir de las cuales distinguimos a otros y somos a su vez distinguidos por otros”. Los dominios de existencia se insertan en redes de conversación, en significados compartidos, en acuerdos acerca de qué podemos esperar de mí y del otro en ese espacio relacional. El lenguaje, según Maturana (2012, p. 44), “en un operar recurrente de coordinación de coordinaciones conductuales consensuales”. Cuando conocemos el dominio de existencia donde se aloja el problema, reconocemos el espacio de interacción sobre el cual se reflexionará e intervendrá en la terapia, entendiendo que dicho problema es el que ha llevado al consultante a la terapia.

Echeverría (2005) sostiene que el lenguaje genera acción. Esto implica que las acciones se movilizan a través del lenguaje, y a la vez las acciones son influidas por el lenguaje.

## *Emoción displacentera*

La emoción que lleva a la consulta es siempre una emoción displacentera. Es inevitable que al conocer el relato del sistema consultante se despliegue un lenguaje, ya sea verbal o no verbal que hace referencia a qué siente, un dolor, un sufrimiento, algo que busca dejar de sentir a través de la ayuda que solicita.

Las emociones se encuentran arraigadas en lo corporal a través de los gestos, la postura corporal, las sensaciones físicas manifestadas en el estómago, la garganta, el pecho y otros órganos internos. A este respecto, nos basamos en las distinciones emocionales realizadas por Susan Bloch (2002), quien estudió los patrones corporales de las emociones. Distingue cuatro emociones básicas: el amor –que luego divide en ternura y excitación–, la rabia, la tristeza y el miedo; claramente aparece un correlato fisiológico de estas emociones a través de las posturas corporales, los gestos y la respiración.

Siguiendo a Maturana (2001), entendemos *las emociones como disposición corporal a la acción*; las acciones que el consultante estaría dispuesto a realizar varían dependiendo de la emoción en la que se encuentra. A continuación describimos las disposiciones a la acción que aparecen con cada una:

- La rabia moviliza, dispone a realizar acciones que los alejan del estado en que se encuentran.
- El miedo paraliza, en la supervivencia inmoviliza.
- La tristeza inunda quedando sumido por la emoción, sin energías para realizar acciones en pro o en contra.

Cuando el consultante es capaz de identificar la emoción que acompaña al SDQ sabe exactamente qué está dispuesto a realizar. No analizamos la emoción del amor porque entendemos que los consultantes vienen a consultar por emociones displacenteras.

## *Significación*

Las explicaciones que el paciente da del suceso están arraigadas en sus creencias o ideas. Las ideas son nuevas significaciones que generan posibilidades de acción, sin embargo éstas son parte de vivencias que se arraigan en una emoción de intensidad baja, asociadas a una o dos vivencias. Las creencias, en cambio, son acompañadas de emociones unidas a una o más experiencias, las cuales dejan siempre una enseñanza; son compartidas por el contexto en que está inmerso el consultante, por la construcción social de la cual forma parte a través de la familia, la cultura del lugar donde vive, la generación a la que pertenece y otros espacios dialógicos donde se desenvuelve. A través de las coherencias diacrónicas que muestran las interacciones que se repiten en un período de tiempo, el sujeto construye con sus vivencias los hilos conductores que lo llevan a diferenciarse a través de ciertas formas de interactuar y lo ayudan a definirse, dándole una identidad que se manifiesta en distintas experiencias a lo largo de la vida (Zlachevsky, 1998).



El terapeuta indaga en ciertas acciones o emociones del consultante a través de las ideas. Sin embargo, para lograr realizar indagaciones ortogonales, a veces requiere lidiar con creencias que son mucho más difíciles de cambiar.

Ortega (1964, citado por Zlachevsky, 1999, p. 68,) dice que “Mientras que las ideas las pensamos, somos las creencias”. Las creencias forman parte íntima de nosotros hasta tal punto que no son objeto de nuestro pensamiento reflexivo, por el contrario, las damos por hechas sin más.

## **Las expectativas**

Una vez que hemos conversado con el consultante sobre aquello que le llevó a la terapia, es relevante conocer qué espera de este espacio, analizando tres ejes que sustentan los cambios significativos en terapia a través de la alianza terapéutica. Ellos son:

– *De los objetivos de la terapia:* Durante el diálogo aparece la meta que tiene el paciente: qué espera que se cumpla para lograr los objetivos y aliviarse del dolor.

– *De las técnicas o enfoque:* El consultante tiene una idea, ya sea por terapias anteriores o experiencias con otros, por lo que ha escuchado o simplemente imaginado acerca de cómo son las terapias y, por lo tanto, de *cómo* se logran los objetivos en terapia. Cuando utilizamos las formas que el consultante espera que usemos, creamos una mayor sintonía emocional facilitando el proceso en terapia. Es importante saber si el consultante se sintió cómodo con las formas que utilizamos, con el número de personas presentes en la sesión, incluido el número de terapeutas.

– *De la relación terapéutica:* En las conversaciones sobre la terapia, o en las vivencias en este espacio, los consultantes describen qué les gustaría que ocurriera con su terapeuta, cómo quieren ser tratados, qué les gustaría que no ocurriera, así como sus opiniones acerca de la cercanía con el otro, cómo me habla, cuánto habla, hacia dónde se dirigen las miradas, hacia mí o hacia otro lugar (Hubble, Duncan y Miller, 1998). O bien, qué les ha ocurrido en otros procesos que quisieran repetir o qué no les ha servido y esperarían no volver a vivir en terapia.

## **Explicitando la co-construcción del motivo de consulta**

Una vez constituida la tríada inseparable y conocidas las expectativas de la terapia, se va co-construyendo en la conversación el motivo de consulta. A medida que se reflexiona sobre la tríada aparece la definición del sistema terapéutico acerca de cuál será el tema en el que se centrará la terapia.

## La persona del terapeuta

Durante todo este proceso el terapeuta involucra sus propias vivencias personales y conjuga las realidades diacrónicas dentro de las coherencias sincrónicas en que se encuentran tanto el terapeuta como el sistema consultante. Por tanto, aquello que el terapeuta muestra de su singular modo de distinguir lo que el consultante lleva al espacio terapéutico, tiene que ver con su singular forma de aprehender y comprender cuanto emerge en dicho espacio.

Este devenir necesariamente implica para el terapeuta mirarse, distinguir aquello que le es propio, hacerse cargo desde una posición de objetividad entre paréntesis de aquello que tiene que ver con su vida y de lo emergente que es del paciente, respetando los ritmos y espacios que el consultante requiere para su singular proceso de significación y liberación de las emociones displacenteras.

## ¿Cómo promovemos emociones placenteras?

Las intervenciones que el terapeuta despliega en el curso de un proceso terapéutico van encaminadas a dialogar directamente sobre:

– *Emociones*. Concordando en que las emociones son disposiciones a la acción, una vez que el consultante reconoce o distingue una emoción displacentera, queda dispuesto a realizar acciones distintas a las que venía haciendo para tratar de salir del problema. Esperamos que a través de las acciones que se plantean, por ser la tríada inseparable – emoción, acción y explicación aparecen conjuntamente– si se transforma la emoción necesariamente el relato y la significación acerca de qué ocurre también se transformarán.

– *Significaciones*. Para dialogar sobre los significados es necesario conocer cada una de las vivencias que nos tienen atrapados, las cuales se despliegan buscando otras narrativas mediante la reflexión o la observación de las explicaciones o emociones de los otros implicados en el problema. Asumiendo que el lenguaje genera realidades a través de las nuevas significaciones que ocurren en las intervenciones realizadas, emergen intervenciones ortogonales:

Un sistema (una unidad compuesta) puede entrar en dos tipos de encuentros: por un lado se trata del encuentro con una entidad externa que perturba los elementos del sistema, provocando en éstos cambios estructurales que corresponden al modo de funcionamiento actual del sistema, y por el otro lado puede observarse una forma de encuentro con una entidad externa que perturba los elementos del sistema, provocando en éstos cambios estructurales diferentes del modo de funcionamiento actual del sistema. El primer tipo de encuentro aquí es llamado agonal (confirmatorio) pues el agente externo gatilla en algunos elementos del sistema los mismos cambios estructurales que también podrían ser gatillados por los demás elementos del sistema en el marco de la dinámica actual del sistema, por lo que el sistema como unidad mantiene su deriva relacional inalterada. Por consiguiente, el segundo tipo de encuentro recibe el nombre de ortogonal (no confirmatorio), ya que el agente externo gatilla cambios estructurales en algunos elementos del sistema que son

novedosos en relación con la dinámica estructural actual del mismo, por lo que el sistema como unidad cambia la dirección de su deriva relacional (Maturana y Pörksen, 2005, p. 138).

Las intervenciones ortogonales que nos permiten nuevas derivas se realizan a través de preguntas, las cuales permiten al consultante posibilidades que le llevan a estados emocionales distintos a los que vivenciaba al momento de consultar. En cambio, las afirmaciones nos ratifican el estado emocional en que nos encontramos.

### *Ejemplo de intervención ortogonal*

En una supervisión de un caso, una alumna de postítulo nos contó la intervención agonal que había realizado con un sacerdote que llegó a consultar porque se sentía angustiado después de terminar su relación de 8 años con una mujer porque ella había iniciado una relación con otro hombre. La terapeuta organizó sus sesiones para reflexionar sobre su vocación y qué quería él, realizar en su vida. En la supervisión se le ayuda a reflexionar acerca de qué le ocurrió a ella con este caso. Así pudo referirse a sus creencias con respecto a la vocación de sacerdote que, para ella, es incompatible con sostener relaciones de pareja; es decir, de acuerdo con su construcción social, los sacerdotes renuncian a las relaciones de pareja. Aquí estuvieron presentes sus propias emociones de rabia y trató de llevarlo hacia lo que a ella le ocurría emocionalmente con la situación. Sin embargo, cuando miramos el SDQ vimos que el sacerdote había roto la relación con su pareja porque ella andaba con otro hombre, el despecho y la explicación que él dio fue que no soportaba ser dejado por otro.

Por tanto, cuando la terapeuta-alumna construyó la tríada del consultante se dispuso a realizar intervenciones ortogonales relacionadas con las creencias del consultante sobre la relación de pareja o en cuanto a su emoción de despecho en tanto disposición corporal; pudo, entonces, realizar acciones tendientes a aliviar el dolor. Cuando el consultante revisó en conjunto con la terapeuta la relación, descubrió que en una conversación con su pareja, ella le había explicado que hacía mucho que ellos estaban mal como pareja y que le había advertido muchas veces que se acabaría la relación, hasta que se alejó de él y luego de tres meses conoció a otra persona. Por tanto, cuando el consultante narró su historia sin incluir a otra persona como causante de la ruptura de la relación, se trasmutó la rabia en pena por lo ocurrido en su pareja. Ésta es una intervención ortogonal que rompió la dinámica habitual de la relación.

### **Reflexiones finales**

La psicoterapia es esencialmente un espacio de diálogo orientado a aliviar el sufrimiento al sistema consultante como meta final. Para ello, en el proceso terapéutico se co-construye un espacio de conversación en el que se puedan crear posibilidades distintas a las que el sistema consultante tenía disponibles en el momento de consultar para que pueda implementar nuevas opciones para aliviar su sufrimiento. La forma en que nosotros

trabajamos en el proceso terapéutico depende de nuestra creatividad y del entrenamiento de *la persona del terapeuta*, es decir de las distinciones que traemos a la mano desde su mundo cuando realiza una afirmación o una pregunta.

El mundo exterior es inseparable de aquello que hacemos, el proceso terapéutico se vuelve interdependiente (Varela, 2000). Varela (2006, p. 95) sostiene que “el conocimiento se relaciona con el hecho de estar en el mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje, nuestra historia social”. No podemos salir de las múltiples interacciones que nos hacen mirar aquello que miramos, decir aquello que decimos; sólo podemos prestar atención a las coherencias diacrónicas que emergen en el espacio de coherencias sincrónicas con el consultante. Cuando prestamos atención separamos nuestras posibilidades y respuestas de las del consultante. De esta manera podemos ver la situación desde la posición del consultante evitando llevarle hacia aquello que nosotros realizaríamos si fuéramos él o ella.

Este artículo ofrece un recorrido por una forma de operar terapéutico que hemos venido plasmando desde hace años y que se basa en los supuestos del construccionismo social, en la interacción de nuestro instituto con Harlene Anderson, y en los planteamientos de diversos autores locales que han realizado grandes aportes al campo de las ciencias, especialmente las ciencias sociales, entre otros Ana María Zlachevsky, Humberto Maturana, Francisco Varela, Víctor Núñez y Susana Bloch. A través de sus contribuciones se ha delimitado y formado a lo largo de años el operar de Diálogos que trabaja con sus alumnos en la revisión de la persona del terapeuta y sus distinciones, así como en la reflexión sobre sus acciones en tanto agentes sociales transformadores de los espacios relacionales en los que se encuentran.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, H. (2009). *Collaborative Therapy: Conversation that make the different*. New York: Ed. Rothlegde.
- Anderson, H. (1999). *Conversaciones, lenguaje y posibilidades. Un enfoque postmoderno de la terapia*, Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Anderson H., Cooperrider, D., Gergen, K., Gergen, M. y McNamee, S. (2008). *Appreciative Organization*. Ohio: Taos Institute Publications. (Edición revisada).
- Anderson, H. (2012). Collaborative relationships and dialogic conversations: Ideas for a relationally responsive practice. *Family Process*, 51 (1), 8-24.
- Bloch, S. (2007). *Al alba de las emociones*. Santiago: Uqbar Ediciones.
- Ceberio, M. (2004): *¿Quién soy y de dónde vengo?: el taller de genograma*. Buenos Aires. Editorial Tres Haches.
- Dalai Lama. (2010). *El arte de la compasión*. Barcelona: Ed. de Bolsillo.
- Duncan, B.L. y Miller, S.D. (2000). The client's theory of change. *Journal of Psychotherapy Integration*, (24), 45-56.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Lom Ediciones.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. New York: Oxford Press.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Ed. Hachette.

- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago: Ed Dolmen.
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2005). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile; Editorial Lom.
- Núñez, J.V. (1995). *Tengo un problema ¿Qué hago?* Santiago de Chile: Ed. Cuatro Vientos.
- Ortega y Gasset, J. (1964). Ideas y creencias. En *Obras Completas, Tomo V* (pp. 386-398). Madrid: Ed. Revista de Occidente.
- Prochaska, J., Di Clemente, C. y Norcross, J. (1992). In search of how people change: Applications to the addictive behaviors. *American Psychologist*, 47, 1102-1114.
- Robles, T. (1991). *Terapia cortada a la medida. Un seminario con Jeffrey K. Zeig*. México: Editorial del Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México.
- Zlachevsky A.M. (1996). Una mirada constructivista en psicoterapia. *Revista Terapia Psicológica*, XIV (26), 12- 41.
- Zlachevsky A.M. (2005). Tipos de intervención consideradas no terapéuticas. *Revista Pensamiento y Sociedad*, 5, 25-43.
- Zlachevsky, A.M. (2009). *El lenguaje –visto desde Ortega y Heidegger– y la fundamentación filosófica de la psicoterapia conversacional*. Tesis de Doctorado en Filosofía mención metafísica. Universidad de Chile.

## **Reflexiones de Roberto Arístegui, Jorge Leiva y Jorge Sanhueza**

El artículo presenta el quehacer del Instituto Diálogos en el que sus autores son docentes. El valor de sistematizar y mostrar su *know how* constituye un ejemplo que, al menos en nuestro país, no muchos siguen.

Adoptando una perspectiva de cambio paradigmático en término de ciencia normal, crítica y transformacional (Gergen, 1986), desde nuestra óptica, el modelo de trabajo desarrollado en el Instituto, avanza en la fase crítica desde una concepción sistémica y constructivista. Para hacerlo, introducen elementos de actos de habla, desarrollada por Flores y Echeverría, y utiliza la concepción de Núñez, adscrito a similares corrientes que los anteriores, para delimitar la concepción de problema. Asimismo, la incorporación de la línea sistémica de Maturana y Zlachevsky, evidencia una reflexión que valora lo local y lo proyecta del modo como ha sido reconocido fuera del país.

En esta línea, observamos que la reflexión acerca de la opción consultiva y técnica que realizan, integra elementos de un discurso construccionista social. En esta perspectiva, pensamos que el trabajo se sitúa en un umbral caracterizado por la apertura a lo hermenéutico y un diseño en base a la concepción de quiebres recurrentes y explicaciones de la experiencia. En este sentido, pensamos que el modelo presentado, hace una integración con la línea sistémica de Maturana abordado el problema del sufrimiento respecto de un quiebre y, a través de este andamiaje conceptual, se muestran en una apertura hacia la posición de Anderson en la perspectiva colaborativa.

A nuestro juicio, la integración a nivel teórico y técnico, si bien constituye un paso valioso, aún no da cuenta de una fase de ciencia transformacional tan necesaria en la dimensión de la psicoterapia y la consultoría organizacional. Nos preguntamos si la concepción de las prácticas dialógicas y las contribuciones que en esta misma publicación se hacen, pueden abrir posibilidades para los próximos desarrollos del quehacer en el Instituto.

# *Modelo de terapia familiar reflexiva sistémica en un entorno hospitalario en Cuba*

*Rosario María Fraga Gómez y Elsa Loipa Araujo Pradere*

## **Introducción**

El objetivo de este artículo es mostrar un modelo de psicoterapia sistémica reflexiva, empleado en nuestra institución, útil para diversos contextos y problemas. Estas prácticas terapéuticas están centradas en los postulados del construccionismo social y tienen como pivotes la relación, el lenguaje, la reflexividad, el reconocimiento de saberes del consultante, la colaboración y la co-construcción de posibilidades resolutivas. Los recursos empleados provienen de diferentes prácticas posmodernas que permiten la apertura del espacio conversacional, generando multiplicidad de historias paralelas, que facilitan la re-historización del consultante y su transformación. De modo práctico se presenta una investigación acción con este quehacer en un contexto hospitalario.

En Cuba la salud pública, incluidos los servicios de psicoterapia, se ofrece gratuitamente. De modo general, aunque no excluyente, se emplean psicoterapias de corte ecléctico o integracionista. A fines de los 90, el profesor Klaus Deissler<sup>26</sup>, directivo del Instituto Internacional para la coordinación de formas de trabajo sistémico de Marburg, Alemania, introduce la terapia reflexiva sistémica en el servicio de Psiquiatría René Yodú Prevés del Hospital Universitario Joaquín Albarrán Domínguez de la Habana. Esta terapia mantiene la mirada sistémica a la familia e incorpora elementos propios de las prácticas posmodernas, rompiendo con los esquemas tradicionales usuales en el contexto médico cubano. Aunque al principio su aplicación estuvo dirigida exclusivamente al tratamiento de las familias, más tarde se trasladó a las psicoterapias individuales, de pareja y grupo,

---

<sup>26</sup> Agradecemos especialmente su dedicación, amor y sistematicidad en acompañarnos y compartir a lo largo de estos años un proceso de aprendizaje dialógico reflexivo como parte de un adiestramiento en tratamiento psicológico de un servicio de psiquiatría en un hospital cubano.

añadiendo diversos elementos técnicos tomados de las terapias narrativas, generativas y otras derivadas del mismo cuerpo teórico. En estos momentos se cuenta con 15 años de experiencia, a 10 de los cuales el profesor Deissler asistió consecutivamente acompañando el proceso de aprendizaje/acción/supervisión. En este lapso se ha trabajado con numerosas familias, parejas, individuos y grupo de psicoterapia.

Ciertamente con la adquisición de esta nueva modalidad el arsenal terapéutico fue enriquecido con un fuerte entrenamiento práctico, material teórico y supervisión, adentrándonos en los enfoques dialógicos y sus formulaciones en torno al conocimiento, las posturas terapéuticas, el papel central de la relación y el lenguaje como acción.

En este artículo deseamos mostrar una variante cubana del modelo de terapia reflexiva sistémica, en un contexto hospitalario.

### **Acerca de la terapia familiar reflexiva sistémica**

Este enfoque surge en 1996 en Noruega liderado por Tom Andersen y su equipo, diseminándose por algunos países de Europa. En Alemania tiene un fuerte impulso con Klaus Deissler y otros colegas del Instituto de Marburg. Sus principales fuentes provienen de algunas ideas de la Escuela de Milán, los trabajos de Anderson y Goolishian (1992), las teorías del construccionismo social (Gergen, 1985; Shotter, 2010) y las filosofías posmodernas (Bakhtin, 1981; Derrida, 1989; Lyotard, 1984). Con posterioridad acontecen cambios paradigmáticos con un fuerte influjo en la psicología social que trae consigo un giro lingüístico, pasando de actos comunicativos monológicos a actos comunicativos dialógicos (Deissler, 2000).

Su esencia radica en el diálogo terapéutico que consiste en que tanto el consultante solicitante como los miembros de la familia narren una historia describiendo el problema y la relación que guarda éste con otras personas, y qué posibilidades de soluciones alternativas logran co-construir junto al equipo terapéutico, pues las hasta ahora intentadas han resultado fallidas. Este diálogo posee como puntal la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1991a) en la que el ser humano adquiere un rol preponderante, con capacidad de autotransformarse; y a partir del acto comunicativo y su capacidad discursiva, propicia una transformación más amplia de tipo social.

Esta terapia tiene un enfoque dialógico que reverencia la interacción, permitiendo crear ambientes donde los participantes se sienten incluidos, empoderados y seguros para ser transparentes en su propia comunicación, abiertos a comprender aquello que otros dicen y capaces de tener una perspectiva de largo plazo sobre los problemas que se les presentan (Fried Schnitman y Rodríguez-Mena, 2012).

Al comenzar la primera entrevista se explica a la familia en qué consiste la oferta terapéutica que consta de tres etapas e incluye un equipo de reflexión abierta:

– Primera etapa: entrevista.



- Segunda etapa: reflexiones del equipo.
- Tercera etapa: reflexión sobre las reflexiones.

Si todos estamos de acuerdo hacemos un círculo en cuyo centro se ubican los consultantes y el terapeuta entrevistador. En la periferia se dispondrán el resto de los miembros del equipo. En la segunda y tercera etapas intercambian los lugares.

El equipo terapéutico puede variar su integración según las necesidades del solicitante, aunque habitualmente se compone de dos psiquiatras, puede ser multidisciplinario.

*Primera etapa: desarrollo de la entrevista.* Se comienza por el consultante que lo desee, el resto espera su turno para intervenir. Los terapeutas hacen preguntas generales y otras nacidas de la singularidad de lo narrado. En ocasiones los terapeutas repiten pausadamente las palabras del consultante con la intención de que éste mantenga o redefina lo dicho, de modo tal que aclare la comprensión del discurso.

*Segunda etapa: es el momento de las reflexiones del equipo.* Se pide a los miembros de la familia que de todo lo que escuche/n escojan solo aquello que consideren útil para sí; en caso de escuchar algo que les desagrade o consideren incorrecto que lo desestimen pues ellos son los expertos en sus vidas. Las reflexiones nacen del material narrado por los consultantes. Cada uno escoge para reflexionar aquello que proviene de las distinciones relacionadas con qué le resonó y de la forma en que fue entendido. En esta etapa se expresan los diálogos interiores que se entremezclan con la escucha del otro. Sin soslayar la conflictividad, se aprovecha el espacio común para generar nuevas descripciones, significaciones y soluciones alternativas.

Estas reflexiones también sirven para que ciertos temas expuestos durante la entrevista, en ocasiones velados, a medio decir, o no dichos (pues implican a figuras de autoridad o apego) emerjan a través de la voz del terapeuta; esta voz tiene un tono cálido, no represivo, crítico, ni autoritario.

Las *maneras de reflexionar* son muy diversas y creativas. Las más empleadas son las siguientes:

- *Acerca de:* los miembros del equipo reflexivo dialogan entre ellos y reflexionan sobre el material expuesto por la familia.
- *Como si fuera:* los miembros reflexionan desde la posición de algún miembro de la familia, usando para esto el nombre de aquel, aun cuando no esté presente.
- *Desde la experiencia personal:* los miembros del equipo pueden reflexionar aportando relatos de su propia experiencia de vida.

– *Desde la posición del terapeuta*: Los miembros del equipo reflexivo pueden elegir reflexionar como si fueran el terapeuta que trata a la familia.

– *Diálogo anticipatorio*: consiste en trabajar un presente desde el futuro (Seikkula, 2007).

*Tercera etapa*: se procede a la reflexión sobre las reflexiones. Se invita a cada uno de los integrantes de la familia a reflexionar sobre las reflexiones del equipo terapéutico, resaltando generalmente qué ideas les fueron más útiles y a qué otros pensamientos les condujeron las mismas.

Finalmente, entre todos encontramos variaciones de los relatos originales, emergiendo una nueva narración, con la cual se intenta rescatar lo positivo de cada sujeto, empoderándolo, de manera tal que se convierta en un agente activo del proceso de interpretación de su mundo, de su identidad y de sus relaciones.

La meta es que los miembros de la familia cuenten con la posibilidad de escuchar diversas hipótesis explicativas que le hagan más tolerables su pasado, le den una mejor comprensión de su presente, y permitan la co-construcción de un proyecto viable, que sea plausible, adaptado y coherente con su praxis del vivir. La profusión y diversidad de reflexiones, incluso con desacuerdos, permite encontrar las diferencias “apropiadamente inusuales” (Andersen, 1995), encaminadas a la *despatologización* de aquello que veían como malo o enfermizo y a aceptar que pueden lidiar con criterios diferentes en un nuevo proyecto.

En esta terapia no trabajamos con diagnósticos, pues entendemos que los mismos, tornan rígido el sistema familiar, estigmatizan e inmovilizan al portador, creando dependencia y en ocasiones cómodas etiquetas. El trabajo con dilemas humanos hace que los miembros de la familia comprendan mejor su participación en la perpetuación de muchos de éstos. Nuestra intención es incentivar la participación activa y consciente de los miembros de la familia en los cambios deseados.

## **Propósitos de la terapia**

Consiste en perturbar el devenir del consultante a través de la construcción de narraciones de sí alternativas que trasciendan el marco de referencia contextual y lingüístico que está utilizando, para construir en conjunto soluciones o posibilidades resolutivas a través de incremento de los procesos reflexivos, de empoderamiento, de revisión de los corolarios de verdad, de desmontaje de los constructos opresivos, de búsqueda de recursos y posibilidades personales y familiares. Estos procesos facilitan la activación emocional, la reflexión, la capacidad de gestión y la transformación.

## Reglas de la terapia

- Todos los discursos son importantes, ni buenos ni malos, ni ciertos o inciertos, incluyendo el de los profesionales, simplemente son perspectivas acerca del tema narrado (polifonía y paralogía).
- Ningún discurso puede ser interrumpido, las personas han de esperar su turno para hablar.
- Para intervenir se deben utilizar palabras que permitan un margen de error (quizás, tal vez, puede ser...).
- Proporcionar un estilo de conversación cómodo, relajado, según deseen o se sientan más a gusto los consultantes.
- Reducir al máximo las diferencias de poder en la relación, aproximándonos cada vez más a un vínculo de tipo simétrico.
- Propiciar la generación de nuevos conocimientos a través de la interconectividad subjetiva.
- Es una manera de hablar para escuchar.
- Multivocalidad (todas las voces han de ser escuchadas).
- Empleo de lenguaje coloquial, de ser posible usar el propio del consultante.
- Inquirir positivamente.

## Cualidades y tareas del terapeuta

En este estilo posmoderno de terapia el terapeuta es respetuoso, incondicional a los consultantes, brindándoles la ocasión y la comodidad de un espacio para dialogar conjuntamente donde se produzca una franca indagación mutua sincera y apreciativa (Keller, 2008). Otras cualidades que debe portar son la de ser honesto, congruente, transparente y auténtico. Esta postura hace referencia a una filosofía de vida vinculada a cómo nos relacionamos con nosotros mismos y con nuestro entorno. Es un terapeuta que tolera la incertidumbre, arriesga opiniones, acepta humildemente otros caminos sugeridos por el consultante en el viaje de transformación mutua. Es acrítico, interesado, muestra sus emociones como símbolo de compromiso; es cálido, flexible e ingenioso. Su capacidad consiste en crear un espacio para la conversación dialógica, su habilidad en desencadenar procesos generativos y reflexivos que permitan conocer, innovar y crear. El terapeuta debe contemplar dentro de sus tareas, la convocatoria de una red de apoyo a los consultantes por medio de preguntas dirigidas a conocer qué y quiénes podría/n ayudar más, de modo de poder establecer nuevas conversaciones más alentadoras con las personas citadas por ellos. Otro de sus propósitos es propiciar lazos duraderos que acompañen a la familia en los procesos de terapia y garanticen la continuidad de la misma (Anderson, 2012; Seikkula, 2007; Shotter, 2010).

## **Contexto cultural en la terapia**

Cuba es un archipiélago, de clima cálido ubicado en el mar Caribe, con una cultura procedente de la mezcla de lo indígena precolombino, lo africano y lo español. Por lo tanto como caribeños pensamos, actuamos, gesticulamos y expresamos los afectos. La forma de relacionarnos suele ser solidaria, estrecha, afectuosa y con niveles variados de implicación. Es frecuente el uso de lenguaje de alto timbre, gesticulamos ampliamente con las manos, con la cara, con el cuerpo, somos bulliciosos y sin proponérselo casi dramatizamos, cuestiones que resultan muy distintas a como lo hacen o se comportan los alemanes. Se hizo necesario ese espacio intersubjetivo para congeniar estos elementos. También nosotros nos enriquecimos con algunos gestos o costumbres del terapeuta alemán a la hora de trabajar con las familias cubanas.

Además de las características individuales de los terapeutas y sus percepciones, cada uno dialoga desde su propia cultura, solo en el proceso colaborativo y dialógico se dan las condiciones para la creación de una tercera cultura, que los excede.

En esta fusión cultural, compartir experiencias conjuntas facilitó la comprensión y actuación en el trabajo con familias cubanas, fue necesario co-crear códigos de comunicación para los integrantes de ambos países y preguntar con el ánimo de hallar sentidos compartidos en las conversaciones, de manera tal que la comunicación fluyera.

## **A propósito de la investigación**

Este proyecto fue gestado en el marco del Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas de la Red de Trabajo para Diálogos Productivos, donde se fomentaron espacios conversacionales para compartir opiniones, perspectivas, ideas, conocimientos y vínculos personales. Esta posibilidad nos permitió reflexionar y reformular la propuesta, así como desarrollar alternativas a las previas estructuradas.

## **Investigación “Impacto del modelo de terapia reflexiva sistémica en la terapia de familia en un entorno hospitalario en Cuba”**

### *Objetivo general*

Determinar el impacto de la terapia reflexiva sistémica, en el equipo reflexivo y los consultantes, mediante la aplicación de preguntas después de la tercera sesión de terapia.

## Metodología

Se realizó un estudio cuanti-cualitativo, transversal, descriptivo. Las preguntas elaboradas para indagar sobre el impacto causado por la terapia en consultantes y terapeutas fueron confeccionadas por las autoras del proyecto de investigación, abordando los siguientes ejes temáticos:

- Percepción del proceso.
- Cumplimiento de aspectos propios de la terapia como la polifonía y paralogía.
- Equipo reflexivo como facilitador de la transformación.
- Modo de reflexión más beneficioso.
- Características de una buena reflexión.
- Importancia del tipo de lenguaje empleado.
- Sugerencias para el mejor desarrollo del proceso terapéutico y sus resultados.

Para esta investigación se decidió utilizar la metodología Comunicativa Crítica de Flecha y Gómez (Gómez González y Díez Palmar, 2009) porque se adviene perfectamente para las investigaciones con prácticas dialógicas cuya base teórica contempla los siguientes aspectos:

*Universalidad del lenguaje y acción:* Se asienta en la idea de que todas las personas tenemos competencias lingüísticas comunicativas. Es una capacidad inherente a los seres humanos.

*Racionalidad comunicativa:* Sus fundamentos epistemológicos tienen lugar en el diálogo intersubjetivo. Está definida como el tipo de habla en el que los hablantes se refieren a las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y han de suponer pragmáticamente que, en un principio, todos cuantos se vieran afectados podrían participar como iguales y libres en la búsqueda cooperativa de la verdad; en dicha búsqueda la única coerción que puede ejercerse es la coerción sin coerción que ejercen los buenos argumentos (Habermas, 1991b).

*Sentido común:* Resulta válido todo conocimiento, ya sea académico o derivado de la experiencia previa de la vida y conciencia de las personas.

*Igualdad de nivel epistemológico:* Todas las personas tienen la misma oportunidad de interpretar la realidad social.

*Conocimiento dialógico:* Contempla la dimensión del conocimiento como un producto social que integra postulados científicos pero también experiencias de la vida. Se trata del conocimiento dialógico del mundo social (Frostschaer y Lueger, 1996).

*Personas como agentes sociales transformadores:* El cambio social ha estado presente siempre en la historia de la humanidad y ha sido posible debido a la capacidad de transformación de las personas.

## *Universo y población*

De enero a agosto del año 2012 asistieron 23 familias a nuestro departamento, 21 necesitaron terapia, 17 de las cuales alcanzaron las tres sesiones, y por tanto a ellas les realizamos las preguntas de la investigación, comprendiendo 71 personas miembros de estas familias. Se seleccionó la tercera sesión para formular las preguntas, pues entendimos que hacerlo antes podría resultar demasiado prematuro y la familia se hubiera podido sentir comprometida con el equipo terapéutico (reflexivo) o incluso temer por el desarrollo de las sesiones. El equipo reflexivo estuvo integrado por las terapeutas Rosario Fraga y Elsa Araujo.

Se explicó a las 71 personas participantes en qué consistía la investigación, se les solicitó el consentimiento informado y las autoras procedieron a la aplicación de los instrumentos, con vistas a mantener un trabajo con los requisitos de uniformidad y rigurosidad establecidos para la investigación. También se les explicó que todo lo tratado sería estrictamente confidencial, según lo establecido en el *Código de Ética Médica* (A.P.A.L., 1982). En el Anexo 1 se incluye el formulario para el consentimiento informado empleado.

Se utilizó una encuesta piloto que tuvo como objetivos comprobar la calidad de las preguntas, la adecuación de las opciones de respuesta, la disposición de las personas a responder, el tiempo que se requería en la entrevista o el llenado del formulario y la claridad de las instrucciones.

## *Materiales: Entrevista general*

*Preguntas A.* Entrevista utilizada en cada sesión. Se trata de una entrevista aplicada a la familia con preguntas muy generales, semi-estructurada en diez categorías acerca de:

1. El estilo de trabajo de las/los terapeutas y el equipo de trabajo.
2. La historia del consultante.
3. Los deseos, intenciones o expectativas de las personas al asistir a la entrevista.
4. “Traer” a personas que no están presentes.
5. El proceso del diálogo.
6. El proceso terapéutico y la confianza en éste.
7. El desarrollo del curso de la entrevista.
8. Cómo ven al terapeuta.
9. Dirigidas a no realzar al terapeuta
10. Mantener abierta la entrevista ante el surgimiento de nuevas cosas (Deissler, 2000, 2004; Seikkula, 2007).

*Preguntas B.* Cuestionario compuesto por siete preguntas estructuradas y un tema sobre el que se conversa en conjunto relacionado con la percepción de la terapia. Diseñadas y aplicadas por las autoras de la investigación a cada individuo, con el objetivo de explorar

la percepción del impacto de la terapia reflexiva sistémica en consultantes y terapeutas. Son respondidas por ambos –consultantes y terapeutas.

1. ¿Qué impacto tuvo el equipo reflexivo. Eje temático: percepción del proceso.
2. ¿Considera usted que todas las voces son escuchadas con igual interés y se les presta la misma atención? Eje temático: cumplimiento o no de la polifonía y paralogía.
3. ¿Cree que el equipo terapéutico posibilita la transformación? Eje temático: percepción del proceso.
4. ¿Qué tipo de reflexión cree que sea más útil? Eje temático: modo de reflexión más beneficioso
5. ¿Qué características piensa que debe poseer la reflexión para que deje huellas en los participantes? Eje temático: impacto del equipo reflexivo
6. ¿Sería importante el lenguaje empleado por el equipo terapéutico para el proceso y el éxito de la terapia? Eje temático: importancia del tipo de lenguaje empleado.
- 7 ¿Cuáles sugerencias harían en favor de mejorar la comunicación, el diálogo, y sus resultados? Eje temático: paralogía y polifonía

La aplicación de las preguntas fue realizada por las autoras de la investigación a 71 consultantes, miembros de las 17 familias, de forma individual al término de la tercera sesión, cuando también dialogaron sobre el tema de la percepción del proceso y utilidad de la terapia. Se adjudicó un número a cada cuestionario respondido para evitar sesgos y hacer más fácil la evaluación de los instrumentos.

A continuación transcribimos las respuestas de las familias y las terapeutas a las preguntas B. Los resultados se fusionaron en base a la repetición de ideas similares y disímiles, obteniendo los porcentajes según la cantidad de sujetos que emplearon más o menos los mismos descriptores.

### *¿Qué impacto tuvo el equipo reflexivo?*

*En las familias:*

Me impresionó escuchar tan variadas reflexiones sobre varios puntos de vistas de diferentes terapeutas, incluso de diferentes criterios entre ellos: 91%.

Este tratamiento nos brinda más posibilidades de encontrar soluciones: 97%.

Nos sentimos muy respetados: 100%.

Cuando los terapeutas me representaron sentí alivio pues decían cosas que temía decir: 60.5%.

Escuchar tantas y tan variadas reflexiones nos ayuda a analizar nuestros problemas desde otras ópticas: 93%.

Nos ayuda a reflexionar sobre nuestro pasado, presente, y soñar con un futuro mejor para nuestra familia: 94%.

En un momento comprendí mi participación en varios de los problemas que tenemos, y a barajar diversas formas de solucionarlos: 98%.

Nos resultó difícil exponer nuestros problemas ante otros terapeutas, aunque después de comenzar a hablar ya no pudimos parar: 83%.

Nos sentimos cómodos, solo tensos al inicio: 71%.

Participamos en la conversación de igual a igual, muy clara y transparente, todo lo congeniaban con nosotros: 94%.

Con esta manera de conversar me perdí, pues hablaban mucho y llegué a aburrirme: 25%.

No me dijeron qué tenía que hacer: 31%.

No señalaron a los que estaban equivocados: 29.5%.

El equipo es afable y extremadamente respetuoso: 100%.

Los terapeutas conversaron en nuestro propio lenguaje, esto hizo más fácil la comprensión: 97%.

Por primera vez no siento a los terapeutas como profesores: 97%.

Nos ayudaron a ver otras formas de pensar y tomar decisiones: 97%.

*En las terapeutas:*

Nos da la posibilidad de contar con muchas visiones de un mismo problema, permitiéndonos tocar aristas que un solo terapeuta no podría, provoca una profusión de ideas disímiles, de cada reflexión nacen otras, abriéndose un amplio abanico de posibilidades resolutivas. Nos sentimos cómodos, relajados, disfrutamos la terapia, ha producido cambios positivos en nuestras formas de relacionarnos, incluso al interior de nuestras familias: 100%.

(Las reflexiones del equipo también sirvieron como supervisión.)

*¿Considera usted que todas las voces son escuchadas con igual interés y se les presta la misma atención?*

*Terapeutas:* Todas las voces fueron igualmente escuchadas, y en nuestras reflexiones todos los miembros tuvieron voz: 100%.

*Familias:* A todos nos preguntaron y escucharon por igual, cuando reflexionaron, lo hicieron poniéndonos voz a todos, incluso a otros que no estaban: 100%.

*¿Creen que el equipo terapéutico posibilita la transformación?*

*Terapeutas:*

Considero que el equipo reflexivo logra la transformación al producir una profusa y continua renovación de conocimientos, significados, identidad, y futuro: 100%.

Ha producido cambios sobre todo en nuestra postura al dirimir conflictos, incluso al interior de la familia: 100%.

*Familias:*

Sí, realmente nos transformó a todos, incluso cuando vamos a pelear nos lo pensamos dos veces: 97%.

Definitivamente sí, hemos adquirido otra forma de escuchar y conversar: 95%.



Yo no sentí ninguna transformación, desde que no me gustaron los comentarios, quité la atención: 6.3%.

Como el equipo tiene dos terapeutas, entonces sucedió que siempre alguna decía cosas, que me hicieron reflexionar y sentí un cambio en mí: 94%.

### *¿Qué modo de reflexión cree que sea más útil?*

*Terapeutas:* En familias numerosas preferimos la reflexión acerca de, pero la forma la elegimos entre todos (terapeutas y familia), todas son igualmente útiles, por esto durante la sesión y dejándolo claro previamente, cambiamos de una a otra: 100%.

*Familias:*

Me gusta más como si fuera, pero eso lo decidimos entre todos: 97%.

Me parece más útil cuando hablan acerca de lo que contamos: 71%.

Nos parece más útil cuando hablan como si fueran cada uno de nosotros: 83%.

Muy útil cuando hablan sobre alguna experiencia personal: 60.5%.

### *¿Qué características piensa debe poseer la reflexión para que deje huellas en los participantes?*

*Terapeutas:* Suponemos que la reflexión deja huellas cuando logramos crear diferencias en los relatos, rescatar las fortalezas de los miembros de la familia, hallar nuevas narraciones y sugerencias basadas en los propios recursos de los consultantes, recrear las historias con otros significados.

*Familias:*

Creo que las reflexiones dejan huellas cuando escuchamos historias diferentes a las que contamos y nos la dicen sin pedantería ni aires de superioridad: 92%.

Cuando escucho criterios opuestos a los que pienso, me irrito, pero estas reflexiones son las que más me hacen pensar: 97%.

Cuando escucho reflexiones que traen a personas que ya no están presentes, emitiendo criterios positivos sobre mí y lo que está sucediendo, me emociono, esto tiene gran "fijador": 98%.

### *¿Sería importante el lenguaje empleado por el equipo terapéutico para el proceso y el éxito de la terapia?*

*Terapeutas:* Consideramos que el lenguaje empleado es primordial, ya que si es técnico nos eleva al rol de expertos y se hace casi siempre incomprendible para la familia, el lenguaje aquí también es inclusivo, consideramos que nuestra tarea es aclarar y no

complicar, hacer el discurso transparente y humilde, nos acerca más al vínculo simétrico que queremos: 100%.

*Familias:*

El lenguaje que usaron fue muy claro y comprensible: 97%.

Nos encantó como hablaban, incluso el tono de sus voces siempre fue suave, incluso afectuoso: 95%.

Cuando las cosas son dichas así, todo se comprende mejor: 90%.

Me gustó que hablaran igual que yo, entonces, me fue fácil entender 3%.

Me ha sorprendido que estos médicos, no utilizaran palabras extrañas, y he podido comprenderlo todo: 7%.

*¿Cuáles sugerencias harían en favor de mejorar la comunicación, el diálogo, y sus resultados?*

*Terapeutas:* Sólo sugeriría acortar el tiempo de reflexión, tomando en cuenta que emergen muchísimos temas y no todos tienen que ser tocados en una sesión: 100%.

*Familias:*

Sugerimos que las reflexiones duren menos, pues llegado un punto nos confundimos y agotamos: 37%.

En ocasiones nos gustaría que fueran directivos: 31%.

Quisiera que dieran un diagnóstico para mi familia, y qué debo hacer 7%.

*Análisis de los resultados*

Se realizó junto con las familias que participaron en la investigación, entre todos coincidimos que la interdependencia e interacción entre postura terapéutica, relación, lenguaje y equipo reflexivo-generativo, son los elementos esenciales para la aceptación y el éxito de esta terapia.

Las autoras de la investigación consideramos que desde esta disposición disminuyen las resistencias, reactancia, victimización, dependencia, pasividad e inmovilidad. También se incrementan la autovaloración, la comprensión entre las personas, la tolerancia a lo disímil, la agencia personal y las posibilidades resolutivas; se incentiva a pensar, cuestionarse, lidiar y optimizar las diferencias productivamente.

Los elementos antes mencionados crean el clima apropiado para desarrollar una relación de confianza en la que se diga lo no dicho, sin sentirse censurado. Se establece una nueva comprensión a través de la “disección” semántica y sintáctica de significados, de re-

significación y entendimiento compartido. Se genera una acción conjunta, capaz de modificar emociones produciendo la transformación.

Al trabajar con una relación simétrica dentro del equipo, se evita la monopolización de los discursos, la autocracia entendida como el ejercicio del poder por un solo terapeuta, se estimulan las diferencias descriptivas, la policromía de sistemas de creencias, se reparte la responsabilidad. Con esta modalidad se realiza supervisión en vivo, siguiendo el llamado modelo Mailänder de Schlippe y Schweitzer (Deissler, 2002).

La presencia de un equipo terapéutico da la posibilidad de que la familia establezca al menos con uno de los terapeutas, una congruencia entre sus contenidos de constructos y los de él, favoreciendo su permanencia en el tratamiento.

De manera práctica prescindimos de la experticia, no hace falta tener un conocimiento previo de los consultantes, pues intentaríamos buscar respuestas que “encajen” en nuestras hipótesis preestablecidas, ignorando momentos únicos o singularidades que reducen o achatan al sujeto, bloqueando también el surgimiento de un nuevo conocimiento/emoción/acción/transformación.

Consideramos como un indicador psicofísico de aceptación y satisfacción, la liberación y descarga emocional que se produce cuando un miembro del equipo reflexiona poniéndose en el lugar de algún miembro de la familia y, a partir de lo narrado y entendido, expresa elementos que el otro ha callado por respeto, deudas de lealtad, miedo, etcétera.

Otro aspecto importante a señalar sería el de la anti-*directividad* entendida aquí como una dirección compartida y democrática, en la cual el equipo terapéutico no administra tareas ni impone su set de creencias y, aunque es un comentario de una minoría, es válido resaltar que es justamente lo que propicia la libertad de elecciones, la responsabilidad y la autonomía para los logros de las metas propuestas; sin dejar de lado que puede producir una cierta frustración o desmotivación por ansiedad, en la búsqueda de la solución efectiva esperada.

Es necesario reconocer que la extensa duración de las reflexiones produce una “saturación” de los procesos de escucha; su correlato cognitivo resulta en una fatiga de la atención activa, elemento que desenfoca y “pierde” al consultante.

## *Conclusiones*

La terapia causa un profundo impacto en familias y terapeutas, perciben como útil, respetuosa, inclusiva. Todos los implicados aprenden del otro, se potencia la agencia del consultante. El lenguaje en toda su extensión, obra como contenedor y sustrato del proceso terapéutico. Los terapeutas consideramos que el equipo reflexivo promueve numerosas variantes resolutivas, conciliadoras, re-significadoras, co-constructoras de nuevos saberes, pero comprendemos que sólo puede desempeñarse en función de los relatos del consultante, y de variantes que nacen de cada reflexión y externalización de diálogos interiores. En lo

concerniente al proceso, se desarrolla una atmósfera de alto confort, incluyente, equilibrada, cálida, respetuosa, con empleo de un lenguaje comprensible; y está claro que aunque la simple transparencia argumental no basta, incluso con frecuentes disensiones, la incondicionalidad, la escucha interesada, la genuina curiosidad y la relación así creada, logran progresar al próximo encuentro.

## **Impacto de este modelo de terapia dialógica en nuestro trabajo**

Con la terapia reflexiva sistémica transitamos desde formas convencionales de entender y hacer psicoterapia hasta la actualidad, cuando el diálogo no es considerado como un mero acto de comunicar sino también como un generador de conocimiento y alternativas que persigue como objetivo la comprensión del otro a través de la indagación positiva, rescatando el doble concepto del vocablo apreciativo: por un lado, reconocimiento y valor añadido de las personas, y sus relaciones; por otro lado, afirmando las fortalezas, y los éxitos pasados y presentes. Enfatizamos que el trato respetuoso, interesado, es óptimo en los tratamientos psicológicos de los consultantes hospitalizados, tantas veces rotulados con diagnósticos sin considerar que se trata de seres humanos con historias sorprendentes, familia y una gran singularidad en su interactuar con los otros y con el mundo. Se benefician igualmente los consultantes ambulatorios en la labor o dinámicas con sus familias, en la orientación, consejería y psico-educación y resulta casi vital en los tratamientos de la unidad de intervención en crisis.

La incorporación de la terapia propicia indicadores satisfactorios en la funcionabilidad de las familias que acuden al servicio, en cuanto a armonía, comunicación, cohesión, afectividad, roles y permeabilidad para el tratamiento de disfunciones familiares, crisis normativas y para normativas de las familias, o cualquier tipo de evento que desestabilice al sujeto y su cotidianidad. Desde nuestra perspectiva consideramos que ofrece importantes beneficios económicos, éticos y estéticos, logrando con su aplicación reducir el tiempo de hospitalización de los consultantes y en ocasiones evitar admisiones hospitalarias. En cuanto a los aspectos éticos y estéticos, profiere un profundo respeto al ser humano en su dignidad, potencialidad y singularidad, exhibiendo y potenciando su agencia personal, como ser dotado de recursos para resolver sus conflictos o problemas.

Hoy día hemos modificado nuestras prácticas en los diferentes ámbitos donde interactuamos. En el grupo de terapia modificamos la función de expertos por la de coordinadores y participantes; los miembros del grupo ofician como miembros del equipo de reflexión. En las terapias de familia abandonamos la posición jerárquica, intrusiva e invasiva por la de acompañantes involucrados, con vínculos horizontales y dejando a un lado los diagnósticos que estigmatizan, paralizan, asignan roles estáticos en los que las personas se sienten cómodas e impiden a nuestros consultantes hacerse responsables de sus elecciones y conductas.

## Impacto en los terapeutas

No es menos cierto que en los comienzos de la aplicación de la terapia reflexiva sistémica aparecieron rumiaciones y dudas vinculados a temores:

¿Cómo vamos a hacer reflexiones delante de la familia? ¿Será ético lo que vamos a hacer? ¿Cómo lo asumiré la familia? ¿Cómo es posible trabajar sin un diagnóstico? Se imponía despojarse de costumbres y teorías arcaicas y, por qué no, de necesidades psicológicas ocultas de los psicoterapeutas como ser importantes, ser necesarios para el otro, ser superiores al otro, portar el poder, orientar acerca de qué hay que hacer, ser diferentes al solicitante, etcétera. Se hacía necesario abandonar la rutina de indicar a las familias qué es correcto y qué no, olvidarnos de administrar tareas, de utilizar terminologías científicas que sólo nos importan a los terapeutas. En este sentido adquirimos una posición diferente en la relación, siendo más humildes, permitiéndonos compartir experiencias y emociones con el otro, sintiéndonos relajados al compartir la responsabilidad. Nos percatamos de que con estos cambios se producía una mayor y más fluida comunicación que nos permitía la coordinación de acciones en un trabajo conjunto.

## Referencias bibliográficas

- APAL (Asociación de Psiquiatras de América Latina) (1982). *Código de Ética Médica*. México: Nueva Editorial Latinoamericana, SA de CV, 1988.
- Andersen, T. (1987). The Reflecting Team. Dialogues and meta-dialogues in clinical work. *Family Process* 26, 415-428.
- Andersen, T. (1995). Reflecting process. Act of informing and forming. En S. Friedman (Ed.). *The Reflecting Team in Action: Collaborative practice in family therapy* (pp. 11-37). New York: Guilford Press.
- Anderson, H. (2012). Collaborative relationships and dialogic conversations: Ideas for a relationally responsible practice. *Family Process*, 51 (1), 8-24.
- Anderson, H. y Gehart, D. (2007). *Collaborative Therapy. Relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge.
- Anderson H. y Goolishian, H. (1992). Der Klient ist Experte Ein therapeutischer Ansatz des Nicht- Wissens. *Zeitschrift fur systemische Therapie*, 10, 176-189.
- Bakhtin M. (1993). *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press.
- Coddou, F. y Méndez C.L. (1988). *Terapia sistémica, individual, de pareja y familiar*. Publicación interna del Instituto de Terapia de Familia, Santiago de Chile.
- Gómez González, A. y Diez Palmar, J. (2009). Metodología Comunicativa Crítica, Transformaciones y cambios en el s. XXI. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2 (3), 105-115..
- Deissler K.G. y Zitterbarth, W. (2000). Psychoterapieforschung als sozialer Diskurs. Einladung zur qualitativen Erforschung therapeutischer Zusammenarbeit. En *Phil und Sophie out der Couch* (pp. 157-173). Deutschland: GmbH Heidelberg.
- Deissler, K.G. y Roswitha, S.P. (2002) *Phil und Sophie auf der Couch, Reflexive Consultation ein Vorschlag zur transformation Herkommlecher Formen der Supervision* (pp. 157-163) Deutschland: GmbH Heidelberg

- Delgado, C.J. (2007). *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. La Habana: Publicación Acuario-Centro Félix Varela.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Fried Schnitman, D. (2005), Afrontamiento de crisis y conflictos: una perspectiva generativa. *Sistemas Familiares*, 21 (1-2), 98-118.
- Fried Schnitman, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo, complejidad, emergencia y auto-organización. *Revista Pensando la Complejidad*, VIII, enero-junio. *Plumilla Educativa* (7), 61-73.
- Frostschaer, U. y Lueger, M. (1996). Qualitative Evaluation psychoterapeutischer Gespräche. *Zeitschrift fur systemische Therapie*, 14, 98-110.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 255-275.
- Gergen, K.J. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la Construcción Social. Barcelona: Paidós
- Gergen, K.J. (2009). *Relational Being: Beyond self on community*. New York: Oxford University Press.
- Habermas, J. (1991a). Escritos sobre moralidad y eticidad. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1991b). Cuestiones y contra cuestiones. En A. Guidens, et al. *Habermas y la modernidad* (pp. 309-339). Madrid: Cátedra.
- Keeney, B.P. (1991). *Estética del cambio*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Keller, T. (2008). Gasprachethische Erorterungen zur psychosozialen Praxis Was hat unser Sprachegebrauch mit Oz, Hegel und Habermas zu tun. En *Phil und Sophie out der Cauch* (pp. 205-224). Deutschland: GmbH Heidelberg.
- Lyotard J.F (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Seikkula, J., Laitila A. y Robert, P. (2006). Making sense of multi-actor dialogues in family therapy and network meetings. *Journal of Marital and Family Therapy* 44, 261-475.
- Seikkula J. y Tremble, D. (2005). Healings elements of psychoterapeutic conversation. Dialogues as embodiment of love. *Family Process*, 44 (4), 461-475.
- Seikkula, J. y Arnkil, E.T. (2007). *Dialoge im Netzwerk. Neue Beratungskonzept fur die psychosoziale Praxis*. Germany: PARANUS-Verlag.
- Shotter, J. (2010) Situated dialogic action research: disclosing “beginnings” for innovative change in organizations. *Organizational Research Methods*, 13 (2) 268-285.

## **Anexo 1**

### **MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA**

**Hospital Clínico Quirúrgico Joaquín Albarrán  
SERVICIO DE PSIQUIATRIA: RENE YODU PREVEZ**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO para participar en la investigación “Impacto del modelo de terapia reflexiva sistémica en la terapia de familia en un entorno hospitalario en Cuba”**

#### **Propósitos del estudio**

Estamos pidiendo tu cooperación voluntaria para participar en esta investigación.

#### **Procedimientos**

Específicamente estamos pidiendo tu cooperación, para que respondas a un cuestionario de preguntas relacionadas con tu percepción sobre el impacto ocasionado por la terapia.

Puedes contestar la encuesta en la medida que lo desees y no estás obligado a responder algo si no quieres hacerlo. La información que nos proporciones, será guardada de forma confidencial, pudiendo solamente tener acceso a ella el grupo de investigadores a cargo del proyecto. Es por ello que te agradecemos que respondas el cuestionario con la mayor sinceridad posible, el cual no te llevará mucho tiempo en hacerlo.

#### **Riesgos e incomodidades**

La participación en este estudio podría hacerte sentir una pérdida de privacidad y de esta manera resultarte incómodo. Sin embargo tus respuestas serán utilizadas con la mayor confiabilidad. Tu nombre no va a ser utilizado en ningún momento, por ello te pedimos que no lo escribas en el cuestionario, al igual que cualquier otro dato que pueda identificarte.

La información que nos proporciones en el cuestionario, sólo será manejada por el equipo de investigación; nadie más tendrá acceso a ella. Es bueno que sepas que una vez analizada la información de todos los cuestionarios, estos serán destruidos totalmente.

#### **Beneficios del estudio**

Si bien participar en este estudio no te traerá beneficios inmediatos, tu participación nos ayudará a entender mejor las percepciones sobre el proceso y satisfacción con la terapia.

Eres completamente libre de tomar parte en el estudio, y contestar nuestras preguntas o rechazar hacerlo. Si aceptas participar en el estudio, estás en el derecho y la libertad de abandonarlo en el momento que desees, o de no responder a cualquier pregunta que te resulte incómoda. Tu libre decisión de no participar en el estudio, o de no responder alguna pregunta en particular, no te afectará en ningún sentido.

Es importante que sepas, que tu participación en el estudio es de valiosísima ayuda. Si te queda alguna duda, no vaciles en hacernos las preguntas que consideres.

#### **Sobre los resultados y progreso de la investigación**

Dado que todos los procesos los realizaremos juntos, en caso de necesitar información adicional, puedes sugerirnos la forma más adecuada de hacértela llegar.

### **Declaración de la voluntariedad**

Si has comprendido todo lo anterior y estás de acuerdo en participar en la investigación, te rogamos que marques con una X, en el casillero mostrado a continuación:

- He entendido que el propósito del estudio es determinar y entender que pensamos sobre aspectos concretos de la terapia como lenguaje, relación, equipo reflexivo, inclusión de todas las voces, etc.
  
- He leído y/o me han leído, la información sobre el estudio, y he tenido la oportunidad de preguntar en general y sobre los aspectos específicos con toda la libertad. Me han contestado satisfactoriamente las preguntas. Por ello, acepto participar voluntariamente como una de las personas que integrarán el grupo, y entiendo que tengo el derecho y la libertad de abandonar el estudio en cualquier momento, sin que ello me afecte de cualquier forma.

Firma del entrevistado

Firma del investigador

Fecha:

Fecha:

Nota: En caso que desee comunicarse con el Investigador Principal del estudio, puede hacerlo a la siguientes direcciones: [charmi@infomed.sld.cu](mailto:charmi@infomed.sld.cu), [elsalf@infomed.sld.cu](mailto:elsalf@infomed.sld.cu)



## **Reflexiones de María del Rocío Chaveste Gutiérrez y María Luisa “Papusa” Molina López (México)**

Nos llama la atención la manera en la que se plantean los equipos reflexivos al ser mirados como una técnica muy útil con diferentes variantes. Esto nos habla de los diferentes contextos en los que se inicia el aprendizaje. Desde nuestra experiencia en una institución educativa, los procesos reflexivos tienen más que ver con una postura filosófica que con un modelo de trabajo pre-establecido. Es diferente pensar en un hospital psiquiátrico donde las/los terapeutas son psiquiatras con todo lo que el lenguaje médico puede señalar, que en una institución educativa donde toda la formación se relaciona con el cambio paradigmático de la posmodernidad desde el socio-construccionismo, el dialogismo y las prácticas colaborativas.

Nos parece que una de las cosas valiosas de su proyecto es no sólo la aplicación de estas ideas en un contexto médico comúnmente tradicional, sino también que documentan el impacto que este proceso como técnica tiene en las familias cubanas. De igual manera lo plantean como una posibilidad más entre muchas otras en el trabajo con familias; se presenta como un proceso respetuoso, en el que se da crédito a la experticia de los consultantes y, al menos como postura filosófica, nos recuerda que somos socios en la construcción de una ética relacional.

En las conversaciones de la Red de Trabajo para Diálogos Productivos, nos parece que su aportación tiene la posibilidad de transformar y construir diferentes maneras o discursos sobre herramientas en el trabajo terapéutico de acuerdo al contexto y posibilidades de cada país. Si entendemos que el proceso dialógico va más allá de entablar conversaciones, ¿con qué preguntas nos quedamos?:

¿De qué manera se establece el proceso dialógico entre terapeutas y consultantes de tal forma que se pueda mirar el diálogo transformador y generador de nuevos discursos?

¿De qué manera generar preguntas a partir de las conversaciones que se establecen con el cliente y con el texto donde se generan nuevas posibilidades de manera rizomática, cuyo impacto en los consultantes se reproduzca, se extienda, se re-territorialice más allá del núcleo familiar participante en estas sesiones?

¿De qué manera generar un diálogo, no sólo productivo sino también generativo?  
¿Cómo sustentar teóricamente una forma de trabajo que proviene de una postura filosófica y de un paradigma moderno?

En cuanto a la metodología, desde una postura dialógica nos preguntamos ¿Cuál sería la utilidad de continuar investigando desde una postura cuantitativa, es decir continuar con el paradigma de investigación de la modernidad?

En fin, el trabajo nos pareció muy rico y generador de futuros diálogos que estamos ansiosas de entablar.

## **Reflexiones de Elsa Araujo y Rosario Fraga (Cuba)**

Es inimaginable cómo, con realidades distintas en diferentes contextos de aplicación de las prácticas dialógicas, es posible entablar una conversación gestora de novedosos conocimientos. Cómo, de forma sencilla por el carril de lo relacional y la disposición para comprendernos, se aminoran brechas de diferencias y distancia entre la labor que llevamos a cabo nosotras, dando apertura y enriqueciendo el saber común. Hablando los unos con los otros y sin limitaciones aprendimos todos como una verdadera comunidad de aprendizaje. El ejemplo vivo de las fortalezas a través de hablantes rizomáticos también lo obtuvimos con los diálogos con Sara, Josep y Garbiñe de España y el grupo de Ovidio, Roberto Corral, Omar, Bárbara Zás y Mario que siendo cubanos, trabajando cada uno en escenarios diversos, nos articulamos en una conversación en la que funcionamos como complementos ampliando y replicando extraterritorialmente experiencias y saberes, en una búsqueda permanente de ese espacio donde convivimos e interactuamos y existimos por estar en relación los unos con los otros con el mundo y con los multiversos.

Del mismo modo habitualmente nos conectamos con los consultantes de sistemas familiares y todo fluye cual orquesta armónicamente articulada. Desde nuestra perspectiva acusamos como clave al proceso de hablar, comunicar y entender, que pese algunas barreras y zancadillas, hemos hecho un estilo nuestro, logrando trabajar –como bien relatan ustedes– en un hospital sostenido por estructuras y lazos de acción tradicionales, con jerarquías y poder establecidos con gran rectitud normativa.

En el medio hospitalario se sostiene el uso de diagnósticos y manuales de clasificación, y persiste la tendencia a las investigaciones cuantitativas, con resistencias a la investigación cualitativa. Por medio de la incorporación de la lógica dialéctica que por momentos impresiona un concepto del racionalismo moderno de la ciencia –lo cual tampoco quiere decir que esté reñida con la forma en que investigamos– se contempla que coexisten en nosotras formas tradicionales y transicionales. El trabajo que aquí presentamos, enriquecido teóricamente, cuenta con una reflexión epistémica devenida de nuestra cultura cognitiva, del contexto y el momento histórico en que se realiza.

Somos transformados y el otro se transforma junto a nosotros a su debido ritmo y como mejor elija. Considerando los comentarios de nuestras colegas mexicanas decidimos enfatizar que este proceso de modificarnos o amoldarnos al unísono es también generativo y se produce desde el primer momento en que somos tocados por el otro, con la visión de que el lenguaje es a su vez acción y la coordinación de acciones que un espacio común genera, propicia construcciones conjuntas, como acuerdos logrados únicamente en ese estilo singular de diálogo. Nosotras formulamos preguntas generativas relacionadas con lo novedoso o sutilmente diferente que ha aparecido, cómo se integra en el aquí y ahora de esta familia, soñar lúdicamente con un futuro diferente, como están incluidos los otros en él, qué han hecho para esto, quién ayudó, en que formas, qué recursos personales tomaron de cada uno para lograr ese sueño.

¿En qué estuvieron ocupados los integrantes para lograr este cambio deseado? Si las formas de dialogar pudiesen ser distintas, ¿en qué sentido? Tomando en cuenta las

profesiones u oficios de cada uno de los miembros de la familia preguntamos: ¿A qué herramientas se parecen y en que otras podrían pensarse o emplear, para construir algo diferente? Si ocurriese un huracán, todo estuviese destruido y hubiese que elegir sujetos para reconstruir, rescatar, economizar, alimentar, consolar, animar, ¿en qué funciones los habilitarían?, etcétera. Rescatar las experiencias únicas y dotarlas de fuerza dinamizadora, potenciando la agencia personal es tarea esencial.

Por otra parte creemos que la transformación ocurrida en la conversación hermenéutica es un proceso dinámico y la comprensión –como diría H. Goolishian– siempre está en camino. Así, esta generación de nuevas ideas en la sesión gatilla otras que impactan la relación personal y familiar fuera de los confines de la terapia, urdiendo nuevas narraciones y relaciones, pues estos sujetos son los otros de otros en el entramado social. De hecho en la investigación, nuestros consultantes respondieron que intentaban hablar como lo habían hecho en terapia y cuando pretendían discutir se lo pensaban dos veces. Concordamos en que los procesos reflexivos tienen más que ver con una postura filosófica que con un modelo de trabajo pre-establecido, para nosotras el rol central no es la técnica ni el modelo teórico, sino la intersubjetividad, la relación, el vínculo y el lenguaje.

Contamos con el privilegio al igual que ustedes de haber conocido a Harlene Anderson, a Gergen y Seikkula con sus trabajos en Alemania durante un evento en el Marburg Institute. De manera similar hemos tenido encuentros y participaciones en unión con Dora Fried Schnitman en nuestra nación, donde incorporamos al trabajo diario preguntas generativas y otras procedentes de las terapias narrativas. Por otra parte, el privilegio de contar con Klaus Deissler implicados en una relación que llegando a la otredad del otro con nosotras, juntos nos transformamos en un momento de referencia común, como diría Shotter.

Quedamos con deseos de seguir saboreando esta rica plática con algunas preguntas para ustedes y con sus comentarios y reflexiones mantenedores de ajustes y reajustes conversacionales y reflexivos. Esperamos en un futuro contar con más diálogos acá en nuestro país.

***Terapia comunitaria: un espacio colectivo  
de diálogo y conversaciones transformadoras***

*Marilene Grandesso*

**Contextualizando**

El desarrollo de prácticas creativas de transformación social en contextos desafiantes ilustra que las circunstancias imprevistas incentivan la acción innovadora que ocurre, muchas veces, de forma inesperada. Entiendo que sostienen esta perspectiva el trabajo de Karl Tomm, quien lo nombró cuestionamiento reflexivo; la práctica de Tom Andersen con los equipos reflexivos, después comprendidos como procesos reflexivos; los diálogos abiertos de Jaakko Seikkula y la terapia comunitaria propuesta por Adalberto Barreto, entre tantos otros desarrollos. La necesidad crea la ocasión, el terapeuta osa y, como un práctico reflexivo (Schön, 1996), favorece el desarrollo de su práctica. El impacto de la acción creativa, en el momento en que ocurre, proviene del factor sorpresa frente al significado que emerge como posibilidad innovadora. Algo se procesa como novedad instigadora y esperanzadora que invita a seguir caminando en la misma dirección. Al proceder de esta forma, el terapeuta, como productor de conocimiento y como práctico reflexivo, pone en lenguaje su creación, y ofrece la oportunidad de que su descubrimiento se constituya en una herramienta útil para otras ocasiones y otros contextos.

En el caso específico de la Terapia Comunitaria Integrativa (TCI), el contexto generativo surge de la demanda de una población carente de recursos, que vive en situaciones de insalubridad. Los recursos insuficientes tanto para hacer frente a las necesidades básicas de atención a la salud como para posibilitar una vivienda de calidad mínima y las pocas oportunidades de empleo especialmente para personas sin formación académica básica, acababan generando bolsones de pobreza y, simultáneamente, formas degradantes de vida. En tales contextos, el alcohol y otras drogas se propagaban con ritmo

intenso desencadenando violencia en sus más perversas formas. Este cuadro, en la década de 1980 en Fortaleza<sup>27</sup>, llevó a Adalberto Barreto a desarrollar una forma inusual de trabajo comunitario, junto a la población de la *favela de Pirambu*. Dicha población está formada por migrantes provenientes del interior del estado de Ceará con la ilusión de que una ciudad grande realizaría su sueño de vivir con dignidad. Sin embargo, esas personas acababan sometiéndose a una vida degradante en la que sobrevivir pasaba a ser un desafío constante a vencer día tras día. Coordinador de una residencia médica en la Universidad Federal de Ceará, Adalberto se desencantó con una práctica de la psiquiatría tradicional que medicalizaba la pobreza y el producto de la injusticia social. Según Waldegrave (1990) resalta, muchos de los problemas, que las personas viven y a causa de los cuales buscan algún tipo de terapia, provienen de las condiciones de desigualdad e injusticia social del macrocontexto económico y social. Por otra parte, cuando los problemas son muy desafiantes y persistentes, acaban por favorecer la sumisión social, a través de la cual las personas, como los cuerpos dóciles que Foucault (1987) describe, se conforman con aquello que no ven cómo cambiar.

Algunos interrogantes instigadores construyeron el marco generativo para la TCI como una práctica innovadora para esos contextos. Entre ellas:

- ¿Cómo pasar de una práctica de carácter asistencialista, jerarquizada y generadora de dependencia del profesional especialista, hacia una práctica transformadora y ampliadora de las posibilidades existenciales?
- ¿Cómo cambiar el enfoque en el problema hacia los recursos y posibilidades?
- ¿Cómo hacer circular los conocimientos adquiridos en los contextos de la vida, reconociéndolos y legitimándolos como conocimiento local?, ¿cómo saber que viene “de dentro”, un saber *insider*?
- ¿Cómo rescatar los valores culturales y los saberes ancestrales constructores de identidades y formas de vida, tantas veces amenazados por el sufrimiento crónico y por la exclusión social?
- ¿Cómo favorecer la creación de vínculos, y el fortalecimiento de redes solidarias en las que se puedan compartir experiencias y una identidad colectiva que fortalezca valores y prácticas colaborativas?
- ¿Cómo desarrollar una práctica posible, sin élites, con sistemas amplios que favorezcan una transformación social que se pueda construir en lo colectivo y se extienda a contextos más amplios de la población?
- ¿Cómo contemplar la complejidad de las relaciones humanas en sus distintas organizaciones, más allá del dominio *psi*, invitando al diálogo a discursos múltiples

---

<sup>27</sup> Fortaleza está ubicada en la región Nordeste del Brasil, es una de las capitales más buscadas por la belleza de sus playas y su naturaleza privilegiada.

provenientes de la antropología cultural, la sociología, la educación y la espiritualidad, entre otros?

Para hacer frente a estos interrogantes, Adalberto Barreto desarrolló gradualmente la práctica de la TCI, de forma tal que el camino se fue construyendo al caminar. Esta práctica, hoy extendida por todo Brasil e insertada en distintos contextos y poblaciones, forma parte de políticas públicas aplicadas especialmente en los contextos de la salud y la justicia. Al proponer una metodología conversacional que socializa los problemas desplazando el enfoque desde la carencia y el déficit hacia las competencias y las soluciones colectivas, Adalberto favoreció el fortalecimiento de individuos, comunidades y redes, en la medida que promovía la autoría y el agenciamiento. Como psiquiatra, teólogo, antropólogo y terapeuta de familias, Adalberto Barreto imprimió una pluralidad de miradas en la fundamentación teórica de la TCI. El pensamiento sistémico, la comunicación, la antropología cultural, la pedagogía de Paulo Freire y el concepto de resiliencia organizaron la metodología de esa práctica que se propone en los cursos de capacitación en Brasil y en otros países del mundo.

## **La TCI como práctica narrativa y colaborativa de conversación dialógica**

Comprendemos la TCI como una práctica posmoderna crítica (Grandesso, 2009, 2011) organizada por conversaciones dialógicas en torno a significados preferidos que promueven la inclusión y la justicia social, construidas a partir de la legitimación de la igualdad de género y de etnias, la autodeterminación cultural, la importancia del espacio común construido en las comunidades, la pertenencia y la espiritualidad (Waldegrave, 1998). Decontruyendo el entendimiento tradicional asociado al concepto de terapia, la práctica de la TCI favorece la acción del terapeuta como agente de transformación social, capaz de favorecer políticas más amplias, comprometidas con la ética de la igualdad y el respeto por la dignidad humana promovidos por el ejercicio del diálogo.

Aunque la TCI no se proponga como una práctica dirigida hacia la solución de problemas, las soluciones acaban por llegar desde el poder transformador de las conversaciones sostenidas en un contexto de acogida y respeto, y que se organiza para fortalecer los cambios colaborativos en un espacio amplificado por redes solidarias. Cuando trabajamos de esta forma en contextos comunitarios nos alejamos de la búsqueda de diagnósticos de problemas y de teorías de cambio. Nuestro enfoque generador es, entonces, el significado de la experiencia vivida como sufrimiento o como superación, y las formas de aprendizaje y construcción de recursos que provienen de las posibilidades reflexivas de ampliación de la conciencia (Freire, 1983, 1989, 2002). En términos muy sintéticos, buscamos acoger el sufrimiento, en sus más diversas manifestaciones, y la creación de un espacio de reflexión compartida en el que se puedan favorecer nuevas alternativas de vida. Cuando las conversaciones incluyen relatos de experiencias de sufrimiento, la TCI promueve conversaciones dirigidas hacia las acciones básicas de salud comunitaria y educación crítica, favoreciendo la prevención, el manejo de crisis y la inserción social. En ese sentido, reforzar los vínculos entre las personas de la comunidad,

movilizar y valorar las competencias provenientes de la experiencia, del saber local y de la cultura, pone al terapeuta comunitario a servicio de la conciencia social transformadora que les devuelve a las personas la condición de autoría de su propia historia y sujeto de sus elecciones (Grandesso, 2009).

A partir de la propuesta original de Adalberto Barreto, desde un recorte dialógico y narrativo, comprendemos y desarrollamos nuestra práctica en el contexto de una polifonía de voces teórico-prácticas, construidas en cada nuevo encuentro con la comunidad. Como fundamento de la práctica que propone la TCI, presento las guías teóricas que resultan útiles para organizar e impulsar su acción transformadora y trivial:

- El pensamiento sistémico con base en los nuevos paradigmas invita a comprender las relaciones comunitarias a la luz de la *complejidad*. Desde esta perspectiva el pensamiento sistémico invita al terapeuta comunitario a ampliar el enfoque de su mirada para contemplar la diversidad de aquello que se presenta a cada momento y que vá siendo tejido junto; esto, según Morin (1995, 1996), caracteriza los acontecimientos complejos. Esta visión desde los nuevos paradigmas también resalta la *imprevisibilidad* presente en los sistemas humanos que requieren que el terapeuta comunitario esté abierto para reconocer lo inédito e inesperado de cada momento, se muestre sensible a lo emergente en el campo de las relaciones comunales y al lenguaje como forma de construcción de sentido. El principio de la imprevisibilidad promueve el énfasis en los procesos más que en los contenidos. Otro principio organizador enfatiza la *intersubjetividad* presente en las relaciones humanas como formas de estar en el mundo. Al asumir ese principio consideramos que la acción de uno es constitutiva con relación al otro, lo cual promueve la *responsabilidad relacional* propuesta por McNamee y Gergen (1999).
- La antropología cultural resalta la dimensión socio-histórica que rescata los valores culturales y el conocimiento común desarrollados en los contextos de vida.
- La comunicación como organizadora de contextos relacionales como “acción conjunta” que, en un juego entre la habla y la escucha generosa, construye rizomáticamente nuevas matrices de significado.
- La pedagogía de Paulo Freire que invita a la horizontalidad de las relaciones y al diálogo como propuesta de transformación; valora el saber de cada persona legitimándola como coautora de los procesos de cambio, especialmente por la ampliación de la conciencia a través de la reflexión y de la acción.
- El concepto de resiliencia más allá de las historias dominantes sobre los problemas vividos, ilumina las historias de aprendizajes y competencias provenientes de vivencias en situaciones muy difíciles.

- La comprensión de la vida humana organizada por las narrativas construidas en el lenguaje en los múltiples contextos de vida y de relaciones (Gergen, 2009). Dado que la TCI entiende que la vida es multihistoriada y que las narrativas organizan la experiencia (White, 2007; White y Epston, 1990), invita a la construcción de historias de competencias, a partir de relatos de experiencias de descubrimientos y aprendizajes en situaciones cotidianas.
- Las prácticas dialógicas de conversación construyen espacios de acogida de la alteridad mediante el ejercicio de una escucha generosa, propia de los espacios de confianza y del reconocimiento de la autoría (Anderson, 2007; Hoffman, 2007).

Desde el año 2002 el equipo INTERFACI desarrolla la práctica de conversación propuesta que favorece la creación de redes solidarias, moviliza los recursos y competencias de las personas, familias y comunidades, y promueve la dimensión transformadora de las conversaciones y de las comunidades. Actualmente trabaja con una institución de salud atendiendo a una población de usuarios de drogas y sus familias.

## **La metodología conversacional desarrollada en la TCI**

La TCI se organiza a partir de una metodología que comprende cinco etapas que orientan las conversaciones: la acogida, la elección del tema, la contextualización, la problematización y los rituales de cierre. Antes de presentar esas etapas, deseo resaltar que por un buen tiempo me pregunté si una conversación podría presentarse como dialógica y, al mismo tiempo, estar estructurada en etapas. Si comprendemos el diálogo como un proceso abierto, del que ninguna persona es propietaria y cuyo camino no se puede prever, podría parecer no compatible con una postura dialógica una conversación cuyas etapas pudiera cambiar el terapeuta. ¿Cómo justificar el paso de una etapa a otra sin que eso signifique un cierre para la construcción de un diálogo en el que el movimiento y la dirección se construyan dentro de la conversación misma? Una revisita a las propuestas de nuestra práctica me proveyó de las respuestas que ayudan a construir una comprensión satisfactoria. La TCI se orienta a promover espacios de conversación con pequeños, medianos y grandes grupos. Si bien fueron situaciones excepcionales, forman parte de mi experiencia con la TCI, la conducción de ruedas con grandes grupos –250, 450 y 1400 participantes. Entiendo que el éxito de esas prácticas se debió, justamente, a la utilización de una metodología organizada en etapas. Invitar a una comunidad para sostener una conversación en la que pudieran presentar sus dilemas y problemas, compartir sus experiencias de éxito y procesar la experiencia vivida a través de una reflexión compartida, exige una habilidad para conducir el proceso y simultáneamente dejar abierto el contenido en torno a los propósitos de la conversación. Éste es exactamente el papel del terapeuta comunitario: cuidar del proceso de tal forma que se respeten las individualidades y que se pueda tejer el sentido de comunidad vivencialmente. Como una práctica posmoderna, la conversación en la rueda de TCI se construye en un entrelazamiento entre preguntas y



respuestas, con una responsabilidad compartida entre todos los participantes. El tema organizador de la conversación, en los buenos moldes freireanos, surge y lo elige el mismo grupo. En la búsqueda de la comprensión del tema elegido, toda la comunidad presente puede formular preguntas. La contextualización del tema elegido proviene de la vivencia de la persona que protagoniza la conversación, y la ampliación de las posibilidades de vida provienen de un gran intercambio de experiencias de éxito que organizan un menú de acciones exitosas vividas por las personas presentes e invita a cada participante a visitar sus historias de competencias. La principal habilidad del terapeuta comunitario consiste en transitar por las etapas de esas prácticas como si estuviera en una danza de coreografía armoniosa y estética donde los pasos se deslizaran sin rupturas y todos los involucrados pudieran sentirse cómodos e involucrados en la danza.

## **Las etapas de la TCI**

Como anticipamos, la propuesta original de Adalberto Barreto (2005) se compone de cinco etapas, que son:

1. Acogida.
2. Elección del tema.
3. Contextualización.
4. Problematización.
5. Rituales de cierre.

Obviamente, toda práctica tiene las marcas de los involucrados en su desarrollo y, por lo tanto, reserva espacio para la singularidad de los participantes en la misma. En líneas generales, la TCI presenta una propuesta simple y una efectividad para orientar conversaciones con pequeños y grandes grupos, favoreciendo la construcción de un contexto de confianza para el intercambio de experiencias en un espacio público. Su habilidad para construir espacios de diálogo, sin embargo, demanda una acción coordinada para conducir un proceso con comienzo, desarrollo y finalización de forma productiva. Esa tarea no es trivial. Promover el diálogo exige la coordinación de los participantes involucrados. Y, hacer eso en grandes grupos, impone un desafío adicional que es cuidar a las personas como tales y a la comunidad como colectivo. Describo a continuación cómo realizamos esas etapas de acuerdo con la propuesta original, la postura colaborativa y dialógica y el enfoque narrativo.

### *1. Acogida*

Como toda práctica colaborativa, la TCI presupone una *acogida* hospitalaria con la que todos puedan sentirse anfitriones. Puede construir el espacio conversacional cualquier espacio físico en el que las personas puedan sentirse cómodos, por ejemplo lugares donde las personas viven o que frecuentan, que permitan estar cara a cara, un consultorio de atención ambulatoria en una institución, una escuela, una asociación de vecinos, una

iglesia, una penitenciaría, un club, una plaza, en fin, cualquier espacio público o privado puede ofrecer el contexto para esa práctica. De este modo, en vez de desplazar a las personas a espacios no habituales, la rueda de conversación de la TCI se puede realizar donde ellas usualmente viven, aumentando la chance de participación.

La bienvenida puede contar con el apoyo de música aportada o creada por la comunidad. El enfoque narrativo invita a transformar este espacio en una acogedora ceremonia de definición (White, 2007) en la que los participantes puedan ganar visibilidad para las historias de sus logros, a través de la legitimación de la comunidad. Así, aquella realización que permanecía en la oscuridad podría ganar reconocimiento e importancia en el contexto comunitario. Esto favorece la incorporación de habilidades y competencias en la construcción de las historias de las identidades individuales o colectivas. La recuperación de una enfermedad, el nacimiento de un hijo, el cumpleaños de algún miembro de la familia, la obtención de un empleo, la prolongación del período de abstinencia de drogas; en fin, los más diversos sucesos tienen un espacio de apreciación y reconocimiento, favoreciendo la incorporación de una visión más apreciativa de sí mismo y de los demás. Que lo participante diga su nombre, qué le gustaría celebrar y recibir el reconocimiento colectivo favorece salir de la clandestinidad mientras aprecian sus propias realizaciones (Gergen, 2009). Una música o una poesía pueden sellar ese momento promoviendo una participación colectiva en una emoción apreciativa. Es también un momento de descontracturación en el que juegos populares de corta duración ayudan a construir un entorno de confianza, necesario para facilitar las etapas siguientes.

## *2. Elección del tema*

Orientado por la metodología de Paulo Freire (1983; 1989; 2002), el tema organizador de la conversación lo elige el grupo a partir de las propuestas de las personas presentes. De esta manera, en ejercicio de la horizontalidad de las relaciones, se da oportunidad de compartir significados que operan como puertas de entrada para el diálogo entre las personas presentes. Las personas, individualmente, presentan sus temas de interés y la comunidad elige el que más le sensibiliza en ese momento.

Para empezar, invitamos a las personas a estructurar un contexto de confianza para la autoexposición a través del acuerdo colectivo sobre algunos orientadores de la conversación. Los presentamos como reglas conversacionales y las personas legitiman o proponen otras formas de atención al proceso. Entre ellas solemos proponer:

- Hablar en primera persona –yo– para favorecer la autoría de sus relatos y acercar la experiencia vivida; se prefieren los relatos personales, no los abstractos sobre conceptos o ideologías genéricas. Una preocupación, un dilema o duda, una situación de sufrimiento, o aun una conquista significativa y

transformadora. Es decir, un relato que provenga del interior de lo vivido.

- Hacer silencio para favorecer una escucha respetuosa del otro. Nuestra cultura brasileña es muy conversadora y entusiasta. Por lo tanto, para que se pueda oír a una persona y promover una escucha generosa tenemos que construir ese espacio de forma cuidadosa. Si el grupo es muy grande, se hace necesario el uso de micrófonos que puedan facilitar la conexión entre las personas a partir de la escucha.
- Oír para comprender al otro y su experiencia, no para juzgarlo ni interpretarlo y, mucho menos, para criticarlo. Esa es una condición necesaria para que las personas sientan confianza para hablar de sus cuestiones personales, muchas veces muy difíciles de exponer en un contexto público.
- Invitar a las personas a asumir el compromiso en cuanto a qué quieren compartir y cuánto quieren exponer en la rueda de conversación. Como se trata de un contexto comunitario y, por lo tanto público, solicitamos que guarden sus secretos y temas más privados que no les parezcan convenientes para este tipo de exposición. De la misma forma, cada participante, protagonista en un determinado momento, puede decidir, si le parece deseable y conveniente responder a alguna pregunta. Si una pregunta de la comunidad invita al participante a ir hacia un lugar de exposición que le parezca inconveniente, él/ella podrá no responderla.
- No dar consejos. El consejo presupone que una persona pueda saber qué es mejor para otra. Es, por lo tanto, jerárquico. La TCI se propone como una conversación dialógica y, de este modo, presupone que se hable el uno *con* el otro y no *para* el otro, en una genuina relación *witness* (Hoffman, 2007).
- Compartir tramos de música, poesías, chistes, historias y proverbios relacionados con la conversación. Esta es una forma de construir una fuerza contextual de acogida y comprensión. La música se puede usar como una metáfora que favorece un sentido de intimidad y conexión. Las personas se hermanan y son solidarias en las canciones.
- Explicitando lo mencionado más arriba, si alguna pregunta le parece indebida o le genera alguna incomodidad, la persona tiene derecho a no responderla.

Estas reglas organizadoras de la conversación se ofrecen como formas de cuidado para que la confianza pueda surgir. Dado que las ruedas de TCI están abiertas a la participación, en cada encuentro estamos siempre con un grupo nuevo. De este modo, esas reglas siempre se proponen como acuerdos conversacionales para la aprobación o el cambio, en el sentido de exclusión o proposición de nuevos acuerdos. Sin embargo, en los trece años que llevamos de práctica, las distintas comunidades con las que hemos trabajado consideraron que esos acuerdos son útiles para cuidar las conversaciones en espacios públicos. La explicitación de esos acuerdos permite también la construcción de un contexto

de responsabilidades compartidas entre los/as participantes presentes. Todos/as se hacen responsables de cuidar del proceso. Para estimular la conversación solemos usar algunos dichos, por ejemplo: “cuando la boca se calla, el cuerpo habla”; “este es un espacio para hablar y ser comprendido”; “todos nosotros buscamos momentos especiales en que podamos sentirnos comprendidos”, es decir, cada terapeuta comunitario/a construye un camino para invitar a la participación.

Una vez establecidos los acuerdos sobre la organización, comienza la rueda de TCI solicitando a los participantes que presenten el tema sobre el que les gustaría hablar, diciendo su nombre y, sucintamente, aquello que les gustaría compartir. No se trata de narrar la situación vivida, sino, simplemente nombrarla incluyendo qué le gustaría hablar y por qué. El/la terapeuta se asegura que ha comprendido cada propuesta presentada, en una especie de ritual de generar acuerdos consensuales y apunta el nombre de la persona y el tema que ella propuso. Planteados los temas, organizamos un momento para construir conexiones en torno a significados compartidos. Para eso, la/el terapeuta lee los temas propuestos, con énfasis en los temas y no en la persona que lo propuso y pide a los participantes que los escuchen, de modo a poder sentirse sensibilizados por ellos. A continuación, el terapeuta invita a las personas que deseen hacerlo a que digan cuál de los temas les sensibilizó más y por qué. Ese momento favorece la construcción de una trama de significados comunes que, si bien surgen del grupo, sean abrazados por toda la comunidad presente con una dimensión colectiva. Las personas se organizan en torno a los significados preferidos para favorecer la selección de un tema significativo para la conversación del día. A partir de ahí, se procede a la elección por votación del tema central para la conversación del día, cada participante puede votar solamente una vez.

Después de agradecer a las personas cuyos temas no fueron elegidos y de abrir espacio para hablar sobre ellos en el final por si sienten alguna incomodidad, el terapeuta pasa a la próxima etapa.

### *3. Contextualización*

En esta etapa solicitamos a la persona cuyo tema fue elegido que lo presente al grupo. En líneas generales, sugerimos y hacemos preguntas de modo de favorecer la comprensión acerca de cómo y por qué ése es un problema para la persona. Es decir, nos enfocamos en buscar que se entienda el significado de la vivencia del problema para la persona, no el problema en sí. También se invita a la comunidad a formular preguntas en esa misma dirección.

Esta etapa termina cuando el terapeuta considera que se ha alcanzado un entendimiento del problema elegido, y esto se establece de común acuerdo con la persona que lo presentó y ocupa el centro de la conversación del día.

El disparador para el paso hacia la próxima etapa es la elaboración de una pregunta reflexiva a partir de la contextualización del tema elegido que servirá de contexto para compartir experiencias del grupo. Llamamos *mote* a esa pregunta generadora. El *mote* puede seguir distintos modelos. Puede ser un *mote* comodín, es decir, aquel que se aplica a cualquier tema contextualizado. Un ejemplo de un *mote* comodín podría ser “¿Quién ya vivió una situación semejante y cómo hizo para hacerle frente?”. También podemos formular un *mote* específico que elija como contexto de reflexión el significado de la vivencia contextualizada ese día. Por ejemplo, si el tema elegido hubiera sido la vivencia de experiencias de abandono, un *mote* específico podría ser “¿Quién ya vivió el dolor del abandono?, ¿qué le ayudó a superarlo?”. Podemos también usar un *mote* metafórico cuya cuestión propuesta para reflexión se estructura simbólicamente, dando espacio para el intercambio de una variedad de experiencias distintas. Como ejemplo, considérese que un tema incluyó relatos de vivencias de perplejidad y desorientación. Un *mote* simbólico posible podría ser “¿Quién ya se sintió como un cristal destrozado y cómo hizo para recomponerse?”. Cualquiera sea su forma, el *mote* se construye para invitar a la comunidad a compartir experiencias de éxitos, de superación, de aprendizajes y transformaciones significativas en su vida y en la visión de sí misma. Esos relatos ofrecen, además, la oportunidad para la construcción de significados comunales en torno a valores de colaboración, respeto y legitimación de cada persona como autora de historias acerca de competencias. Si bien se origina a partir de resonancias posibles de la conversación en torno al problema elegido, conviene señalar que el *mote* surge de la habilidad del terapeuta para generar una comprensión compartida, resaltando un significado implícito en la historia relatada durante la contextualización del tema elegido.

#### 4. *Problematización*

Luego de agradecer a la persona que estuvo en el centro de la contextualización, el terapeuta le solicita que se quede en un lugar periférico, de escucha libre y no comprometida con las narrativas que vendrán a continuación, a partir de los relatos de la comunidad. Esta es una forma de protegerla de entrar en una vivencia pedagógica como si debiera asimilar para sí la experiencia del otro; no se trata de una situación instructiva. A continuación, se presenta el *mote*-pregunta generador. Como toda pregunta, el *mote* abre un espacio hacia un horizonte posible de respuestas. Lo importante es que el terapeuta – mediante preguntas que inviten a las narrativas de éxito– ayude a iluminar las competencias, los aprendizajes, los valores y los propósitos de vida de los quienes comparten sus historias. Es como si hiciéramos una gran recolección de recursos y sabidurías de la comunidad. Dada la función generativa del lenguaje, al oír la experiencia del otro sobre sus descubrimientos, aprendizajes y competencias, cada persona, no sólo quien tuvo su problema elegido, puede rescatar sus memorias de vivencias de éxito en relación a la pregunta-*mote* y construir narrativas organizadoras de una visión apreciativa de sí misma, de sus relaciones y circunstancias.

Generalmente la etapa de problematización ocupa el mayor tiempo de la TCI. De acuerdo con la propuesta de esa práctica, al contextualizarse el tema presentado por una persona y elegido por su interés para el gran grupo, se favorece la proposición de una pregunta reflexiva con la que toda la comunidad presente aporte sus historias de competencias y aprendizajes. Se presenta, de este modo, un contexto extremadamente rico para la construcción de historias preferidas de autoría, historias sobre competencias y posibilidades. Además de eso, tomándose como referencia las prácticas narrativas, el relato de las historias ante una comunidad acogedora se configura como una especie de ceremonia de definición (White, 1997; 2007), y da visibilidad a los narradores que de otra forma permanecerían en el anonimato de sus vidas, permitiéndoles legitimarse como personas competentes, reconocidas por tantos “testigos externos” allí presentes que pueden oír, acoger y reconocer sus relatos.

## *5. Rituales de cierre*

Para finalizar, generalmente solemos pedir a los miembros presentes de la comunidad que hagan un círculo, que cada persona ponga sus manos en las espaldas de quienes están a sus lados en el círculo, haciendo un balanceo muy suave y continuado. Ese movimiento invita metafóricamente a poner énfasis en la fuerza de la comunidad como lugar de pertenencia y acogida. Es un momento para reflexionar sobre la experiencia vivida en la rueda de TCI del día. El terapeuta puede hacer un pequeño editorial sobre qué le sensibilizó de aquello que vio y oyó en la rueda del día y agradecerles a quienes compartieron su experiencia. A continuación, inspirado en la metodología freiriana de acción-reflexión, invita al grupo a compartir qué le sensibilizó en la rueda de TCI del día, qué aprendió, qué apreció, qué diferencia hizo participar de este diálogo comunitario.

Finalizamos la rueda con una música u otra forma más personal de relación. Durante todas las etapas, la música puede hacerse presente, aportada por algún miembro de la comunidad, o aun por el terapeuta. En el ritual de cierre, las canciones permiten estrechar las relaciones a causa del clima afectuoso que se instala, favoreciendo la construcción de un coro de voces hermanadas en la emoción.

Para finalizar, un aspecto curioso que observamos en las ruedas de TCI es la movilización espontánea de las personas, unas a las otras, en búsqueda de compartir alguna experiencia, preguntar algo específico, así como en la organización y fortalecimiento de redes dentro de las redes.

Se puede optimizar el alcance de la TCI a través de la elaboración de documentos colectivos, compartiendo la experiencia de la comunidad con otras personas, sus instituciones y otros grupos comunitarios. La palabra escrita en forma de documento que narra experiencias de superación, ayuda a dar visibilidad y permanencia a los relatos de habilidades y competencias, favoreciendo la construcción de una visión más apreciativa

sobre las personas, las comunidades y las perspectivas de futuro. Las redes solidarias que se van activando espontáneamente, ayudan a llevar adelante propósitos comunes y a potenciar recursos a través de la acción coordinada entre los miembros de la colectividad.

## **Consideraciones finales<sup>28</sup>**

La práctica de la terapia comunitaria, según se presenta aquí, se configura como un contexto de ampliación de la conciencia crítica sobre los dilemas existenciales, y las condiciones y posibilidades de la existencia en los moldes que Freire (Freire y Faundez, 1998) considera necesarios para la transformación de la historia. Como toda práctica de terapia posmoderna, la persona del terapeuta está implicada en el proceso que conduce. De esta manera cada persona que participa de la terapia comunitaria se coloca como especialista en sus historias de dolor, de superación y resiliencia. En cuanto al o la terapeuta, se presenta como un/a organizador/a de la conversación, un/a especialista –si así podemos denominarle– en la organización del proceso de diálogo generativo (Anderson y Goolishian, 1988; Schnitman, 2008). Su competencia, como en otras prácticas posmodernas, está en organizar el contexto de conversación y en cuidar del sistema-comunidad, para que las relaciones, de conformidad con los acuerdos conversacionales aceptados, se restrinjan a compartir historias vividas –tanto las de sufrimiento como, especialmente, las de competencias y aprendizajes– permitiendo dar visibilidad a las formas de vida que las personas encontraron para ampliar sus posibilidades. Este tipo de acción situada en un contexto comunitario, favorece las posibilidades de validación y legitimación de cada persona que utiliza ese espacio delante de testigos externos (Grandesso, 2006; White, 1997, 2007) abiertos a escucharla respetuosamente y a favorecer su proceso de intercambio y de reflexión generativa.

Uno de los aspectos destacados en los sistemas que se organizan en los espacios de la terapia comunitaria, especialmente cuando se dirige a poblaciones carentes, es la centralidad de ciertas condiciones de sufrimiento. Pobreza, violencia, injusticias provenientes de situaciones de discriminación, preconcepción, desigualdad y exclusión social acercan a las personas y construyen ciertas formas de relaciones de intimidad. Aunque muchas veces las personas no se han visto antes, se unen de modo solidario, según se reconocen unas en las hablas de las otras, en historias vividas no sólo de sufrimiento sino también de lucha y superación. Las historias oídas en estos contextos, aunque sean de otras personas, remiten a las historias personales de cada uno/a en una condición de reflexión que permite la resignificación de la experiencia vivida, de la visión de sí mismo/a y de las perspectivas futuras. Si bien cada persona es única como lo es su sufrimiento, las resonancias y la compasión permiten a cada participante conectarse con sus propias historias y lo pueden poner en lenguaje las narrativas sobre lo vivido, posibilitando la ampliación de la conciencia crítica sobre su condición, su contexto y sus posibilidades.

---

<sup>28</sup> Con pequeñas modificaciones, esta sección fue publicada en Grandesso (2009).

De la misma forma, las competencias de las demás personas incluidas en las historias narradas sobre superaciones y experiencia acumulada en los contextos de adversidades y oportunidades presentes en el cotidiano de la vida, permiten a cada uno/a de los/as presentes reconocer y nombrar también las suyas. Este contexto se puede comprender como de aprendizaje social por el intercambio de experiencias entre pares en el sentido vygotskyano del término (Vygotsky, 1996). Podemos decir que nombrar una situación como un problema es el primer paso en la búsqueda de posibilidades de cambio. De la misma forma, si podemos reconocer una acción o postura de vida como competencia, podremos usarla como una herramienta para contextos de necesidades futuras. Aquí tenemos toda una fundamentación teórico-epistemológica posible sobre la construcción del *self*, dotado de agencia y de la posibilidad de hacer elecciones en los contextos de las relaciones. Cuando la comunidad acoge de forma respetuosa las historias compartidas, reconoce a cada participante como un legítimo otro, según dice Maturana (Maturana y Verden-Zöller, 1997). De la misma forma, las preguntas reflexivas y los comentarios compartidos permiten la construcción de autobiografías con protagonistas más competentes y plenos de posibilidades, ya reconocidos frente a muchos testigos allí presentes. Esta es una función extremadamente rica del contexto comunitario para la construcción del cambio – cada participante, al compartir sus historias puede construir nuevas versiones de sí mismo, de reautoría de su vida y de sus posibilidades futuras.

De esta manera, esta práctica de terapia se puede comprender como facilitadora para la construcción de nuevas autobiografías, de protagonismo competente porque favorece el intercambio entre un *yo singular* y un *tú comunitario*, promoviendo así el paso del *yo* al *nosotros*. Las historias no sólo de sufrimientos sino también de competencias presentadas por los participantes de la terapia comunitaria, en especial durante las etapas de *contextualización* y *problematización*, se acogen en una actitud de legitimación, solidaridad, respeto y empatía, construyendo un contexto para que cada persona pueda reconocerse como un ser humano de valor, independientemente de su origen y sus circunstancias. En ese sentido, la TCI, como abordaje dialógico, se basa en la creencia en que cada persona puede transformar su historia, y que el cambio proviene de la organización de la comunidad en lenguaje y diálogo, en los intercambios sociales entre el yo y el otro en contextos de construcción colectiva de posibilidades de vida.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, H. (2007). The heart and spirit of collaborative therapy: the philosophical stance. “A way of being” in relationship and conversation. En H. Anderson y D. Gehart *Collaborative Therapy: Relationships and conversations that make a difference* (pp. 43-59). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Anderson, H. y Goolishian, H. (1988). Human Systems as linguistic system: preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process*, 27, 371-393.
- Barreto, A. de P. (2005). *Terapia comunitária passo a passo*. Fortaleza: LCR.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Vozes.



- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. y Faundez, A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fried Schnitman, D. (2008). Generative inquiry in therapy: from problems to creativity. En T. Sungiman, K.J. Gergen, W. Wagner y Y. Yamada (Eds.). *Meaning in Action. Constructions, narratives and representations* (pp. 73-95). Japan: Springer.
- Gergen, K.J. (2009). *Relational Being: Beyond self and community*. Oxford: University Press.
- Grandesso, M. (2005). Terapia comunitária: contexto de fortalecimento de indivíduos, comunidades e redes. *Família e comunidade, 1* (2), 103-113.
- Grandesso, M.A. (2006). Família e narrativas: histórias, histórias e mais histórias. En C. M. de O. Cerveny (Org.) *Família e... II* (pp. 13-30). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Grandesso, M. (2009). Terapia comunitária: uma prática pós-moderna crítica: considerações teórico-epistemológicas. *Nova perspectiva sistêmica, XVIII* (33), 53-63.
- Grandesso, M. (2011). Terapia Comunitária Integrativa e Terapia Narrativa: Ampliando possibilidades. En M.H. Camarotti, T.C.G. de P. Freire y A. de P. Barreto (Orgs.). *Terapia comunitária integrativa sem fronteiras: Compreendendo suas interfaces e aplicações* (pp. 196-224). Brasília: MISMEC-DF.
- Hoffman, L. (2007). The art of “witness”: A new bright edge. En H. Anderson y D. Gehart (Eds.). *Collaborative Therapy: Relationships and conversations that make a difference* (pp. 63-79). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Maturana, H.R. y Verden-Zöllner, G. (1997). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Morin, E. (1995). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1996). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Schön, D. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En M. Pakman (Org.). *Construcciones de la experiencia humana. Vol. I* (pp. 183-212). Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waldegrave, C. (1990). Just Therapy. *Dulwich Centre Newsletter, 1*, 5-42.
- Waldegrave, C. (1998). The challenges of culture to psychology and postmodern thinking. En M. McGoldrick (Ed.) *Re-visioning Family Therapy: Race, culture, and gender in clinical practice* (pp. 404-413). New York: Guilford Press.
- White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- White, M. y Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

## **Reflexiones de María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina y Ariel Gómez (Colombia)**

El texto elaborado por Marilene acerca del trabajo realizado por Interfacci, es un valioso escrito que logra recoger la experiencia desarrollada, con el propósito de alimentar nuevas preguntas y planteamientos teórico-metodológicos a la psicología a partir de las realidades del contexto. Es un claro ejemplo de una práctica colaborativa orientada por diálogos transformadores en los que participa la comunidad. Representa una ruta pertinente y relevante para la aplicación de la mirada construccionista social al contexto comunitario.

El trabajo desarrollado permite identificar vías de aplicación de los planteamientos construccionistas al contexto brasileño, pero también al latinoamericano, enmarcado por situaciones como las violencias, la inequidad, la pobreza y el consumo de sustancias psicoactivas (sin que estos elementos contextuales sean equiparables).

Vale la pena señalar la importancia de un trabajo que recoge elementos fundamentales de la terapia construccionista social y sistémica, y los articula en un diálogo transdisciplinario con procesos de educación popular, salud comunitaria, antropología cultural, sociología, la comunicación y las miradas de la resiliencia. Es fundamental que, además de favorecer dicho diálogo, crea aperturas a conversaciones sobre elementos como la espiritualidad, la tradición y las costumbres.

La experiencia ejemplifica de una manera muy interesante el tránsito propuesto por las miradas del construccionismo social desde una psicología basada en el individuo a ciencias sociales que apuntalan miradas complejas del individuo y transformaciones relacionales, comunitarias y sociales. A partir de interesantes referentes teóricos y del relato de una experiencia pertinente, se resignifica el trabajo de la psicología, dando cuenta claramente de una perspectiva alternativa para comprender los procesos sociales.

Las preguntas propuestas como punto de partida para el trabajo, implican una mirada transformadora de la psicología y de las ciencias sociales por su orientación hacia el diálogo de saberes, los recursos y posibilidades, la creación de redes solidarias, la orientación hacia contextos cada vez más amplios y el diálogo transdisciplinar.

Aunque se presenta una ruta secuencial metodológica, se entiende que su desarrollo se promueve desde criterios de colaboración, diálogo de saberes, co-construcción, flexibilidad y pertinencia socio cultural. La metodología de la TIC es sumamente interesante y pertinente para la temática a trabajar y para el contexto descrito. Sería muy interesante desarrollarla en otros países latinoamericanos. De igual manera, hay una muy buena sustentación teórica de la experiencia.

Mil gracias a Marilene y al equipo de Interfacci por esta significativa experiencia.

## **Reflexiones de Ligia López Moreno, Luz Yanira Quintero Giraldo, James Alexander Melenge y Myriam Salazar Henao (Colombia)**

Consideramos que Marilene realiza una valiosa reflexión sobre la experiencia en el campo de la psicología contextualizada en el espacio de lo comunitario brasileño desde referentes socio-construccionistas que iluminan el proceso. Se constituye en una práctica con sentido colaborativo que permite el dialogo desde diversas disciplinas y, a la vez, posibilita la incorporación de dimensiones relacionadas con la trascendencia, las tradiciones y la cultura.

La terapia como narrativa y práctica de colaboración, así como los diálogos interpersonales y sociales en este trabajo, se constituyen en procesos básicos para el reconocimiento, la potenciación y recuperación de personas, vínculos y redes sociales, para la construcción de ciudadanía en situación de afectación por contextos de pobreza, violencia y otros de diverso orden.

La metodología de la TIC propone un poder transformador de las conversaciones en escenarios mediados por la apertura y el respeto. Permite nuevas metodologías y formas de diálogo tendientes a restaurar y transformar realidades, relaciones y valores. Este abordaje es de utilidad aun cuando las condiciones cambian, las relaciones se dañan o se rompe el tejido social.

El acercamiento a la realidad con una mirada que incluye multiplicidad y complejidad –como plantea la perspectiva generativa– permite construir enlaces, síntesis y nuevas posibilidades. La experiencia de trabajo comunitario de la TIC es reveladora, en tanto permite la creación de significados en los que los acontecimientos específicos, los actos y los episodios adquieren la capacidad potencial de transformar las perspectivas que las personas tienen de sí mismas, de sus relaciones y contextos, de sus posibilidades y futuros. Invita a problematizar y a preguntarse acerca de las maneras de comprender, poner en perspectiva y flexibilizar las visiones de la realidad, los valores y las relaciones; recuperar los recursos y potencialidades de las comunidades tanto desde el ámbito psicosocial como desde el sociocultural.

## *Reflexiones sobre saberes ancestrales y su relación con las prácticas dialógicas*

*Rocío Chaveste Gutiérrez y María Luisa “Papusa” Molina López*

El construccionismo social plantea un reto a las ideas de la modernidad, entre ellas, la realidad, la centralidad y la manera de entender y explicar el mundo desde la realidad objetiva en donde todo aquello que no es “científico” es excluido (Gergen, 2006; Gergen y Gergen, 2011). Al mismo tiempo, nos invita a mirar los saberes marginalizados y a todas aquellas ideas que coexisten y que a pesar de formar parte de nuestra cotidianidad, no hemos considerado porque no forman parte del discurso oficial y dominante. Esta postura, desde la cual construimos la “realidad” en el lenguaje y a través de las múltiples relaciones que establecemos, nos permite proponer “que lo que tomamos por explicaciones correctas y objetivas de la naturaleza y del yo, es sólo un subproducto de los procesos sociales” y aportan la idea de que “la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo” (McNamee y Gergen, 1996, p. 20).

La posición que asumen las personas frente a las situaciones, las relaciones en las que se involucran y la manera cómo experimentan su vida cotidiana, tienen que ver con los significados construidos a través de sus experiencias y el contexto social en el que se desenvuelven: “Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. Y son sus interpretaciones y definiciones de las situaciones lo que determina la acción” (McNamee y Gergen, 1996, p. 24). De igual manera “el proceso de interpretación es un proceso dinámico. La manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación” (McNamee y Gergen, 1996, p. 25).

En el mundo posmoderno los límites y las divisiones estrictas entre nociones dualísticas se diluyen. Kuokkanen (2000) sugiere que esta manera no-dualística de mirar, comprender y construir la realidad es también típica de los pueblos indígenas y que por lo tanto su transcurrir en el mundo llamado occidental, hace a éste consciente de la posmodernidad.

El socioconstruccionismo y la postura colaborativa (Anderson 1999; DeFehr, 2008, Hoffman, 2007) proporcionan el contexto para comprender cómo la cosmovisión Maya, y otros saberes ancestrales, proponen una visión dialógica y colaborativa de nuestro transcurrir, y permean las construcciones de la realidad que manifestamos en el lenguaje así como la construcción de significados. Cuando miramos el lenguaje cotidiano en Yucatán, México, observamos que se entreteje con palabras en lengua Maya y por lo tanto, esta forma de nombrar y ver el mundo, está presente en nuestro transcurrir. El reconocimiento de los saberes ancestrales y su integración a las prácticas colaborativas y dialógicas nos permite desarrollar nuevas maneras de mirar a nuestros clientes y a nosotros mismos en el contexto terapéutico, académico, y el trabajo en las diferentes comunidades con las que interactuamos.

## **Saberes ancestrales**

Pero, ¿qué entendemos por conocimientos ancestrales? En este contexto, los entendemos como el conjunto de experiencias y prácticas de las personas y comunidades que han existido por miles de años, que todavía existen y que se transforman continuamente. Partimos de que todas las tradiciones implican historias, creencias y formas de hacer las cosas, sobre todo la construcción de significados culturales. Como seres humanos experimentamos los acontecimientos más íntimos de nuestras vidas en el contexto de una o más culturas. Sin embargo, nos abstenemos de utilizar el término de conocimientos tradicionales ya que se puede argumentar que “todo conocimiento es contemporáneo pues su significado y valor provienen de un marco de referencia el cual es continuamente revisado y puesto al día” (Stevenson, 1996, p. 280). De una manera similar el hablar de culturas o formas de vida tradicionales, podría presentar la noción de una cultura congelada que diera lugar a una falsa postura de autenticidad y que negara el desarrollo de las culturas indígenas. “El cambio es natural e inevitable en todas las culturas y es un requisito indispensable para que la cultura se mantenga viva” (Kuokkanen, 2000, p. 214)

## **Integración de saberes ancestrales en las prácticas colaborativas y dialógicas**

En Kanankil, hemos comenzado a integrar en nuestras prácticas cotidianas como terapeutas, educadores y consultores, algunos de estos conceptos ancestrales. Dicha práctica, basada en la postura colaborativa y dialógica en un marco socioconstruccionista, no puede ser separada del contexto cultural en el que desarrollamos nuestro quehacer. El pueblo Maya ha estado en esta región por milenios y no se ha extinguido a pesar de lo que se piensa en ciertos contextos. La región Maya abarca la península de Yucatán y Chiapas, en México, y los países de Guatemala, Belice y Honduras. Según el último censo (INEGI, 2010), Yucatán cuenta con cerca de 2 millones de habitantes; casi 900.000 de ellos hablan maya en la vida diaria y un tercio de ellos son monolingües en maya.

Cuando pensamos por primera vez en la creación del Instituto Kanankil, pensamos en una organización creada para promover todo aquello relacionado a la enseñanza, investigación y difusión de las prácticas dialógicas, colaborativas y narrativas en la psicoterapia, el trabajo con adicciones, la educación, el desarrollo comunitario y organizacional, la sexualidad y el género, el arte y la cultura. Esta labor se concibió a través de la formación de comunidades de aprendizaje en las cuales las relaciones que se construyen y el conocimiento se basan en modelos que fomentan la participación y la curiosidad. Nuestros programas, se desarrollaron fundamentados en el construccionismo social y una postura dialógica y colaborativa.

Al elegir la palabra *Kanankil* para llamar a nuestro Instituto, pensamos en una palabra en lengua Maya que pudiera tener diferentes significados que explicaran nuestro quehacer. Wittgenstein (1953) nos sugiere que no podemos adivinar cómo una palabra funciona, tenemos que observar sus usos y aprender de ellos. Así, través de los quince años de existencia, hemos ido construyendo desde nuestro quehacer cotidiano como psicoterapeutas, educadores, consultores y trabajadores comunitarios, al menos cuatro significados que le dan sustento a esta manera kanankileska de trabajar.

El primer significado es el estar *en conversación, en diálogo* con el y los otros; cuando pensamos en el diálogo, lo miramos de una manera muy cercana a como lo mira Janice DeFehr (2008) cuando nos propone en su disertación doctoral que el diálogo puede mirarse como una conversación, como una manera discursiva, una acción conjunta y una filosofía de vida. Hermans por ejemplo, asume que las relaciones dialógicas son “procesos encarnados, espacializados y temporalizados” y que ilustran “como las voces individuales coexisten y son entretrejidas con las voces colectivas (Hermans, 2001, p. 266). O en palabras de Harlene Anderson (1997) una manera de conversar en busca de significados y entendimientos los cuales son constantemente interpretados, re-interpretados, clarificados y revisados. Esto es, la transformación es inherente al diálogo y por lo tanto este último es generador, a través de este proceso, de nuevas posibilidades.

Para los indígenas “(...) los conceptos no son cosas que pueden ser totalmente reconciliadas o totalmente comprendidas sólo de manera intelectual. Por su naturaleza misma, son holísticas, holográficas, son ideas que tienen que ‘sentirse’, con las que tienes que participar, para las que ninguna explicación es suficiente (...)” (Royal, 2002, p. 40). En el *Popol Vuh* (Abreú Gómez, 1985), el libro sagrado de los mayas, se menciona que los dioses crearon a los seres humanos con la capacidad de hablar y entender su lengua, para que los seres humanos fueran capaces de nombrarlos. La primera forma de relacionarse con el mundo es, entonces, nombrarlo.

Las lenguas encierran en sí mismas cosmovisiones que explican las particularidades de las estructuras lingüísticas, las expresiones idiomáticas y, en total, la idiosincrasia de idiomas determinados. De esta manera se extienden por todas las ramificaciones de las lenguas y conforman lineamientos para el filosofar. Éste se puede dar en forma desarrollada, incipiente o latente. De la misma manera, las cosmovisiones están relacionadas con el comportamiento de la gente, porque éste no contradice las cosmovisiones, y así se dan las cosmovivencias que, a su vez, se hacen explícitas en el filosofar ético y en el campo de la justicia. En resumidas cuentas, la presencia de la

cosmovisión en todas las bifurcaciones de las ramas de una lengua, conforma de maneras diferentes el filosofar de una nación o cultura determinada (Lenkersdorf, 2002).

Otro significado es el *transcurrir con el otro*, es caminar y co-construir como seres relacionales la realidad en la que estamos inmersos y las múltiples identidades emanadas de nuestras relaciones (Gergen, 2009). Esto es muy similar al concepto de 'withness' (estar con) del cual habla Lynn Hoffman (2007). Esta noción de 'estar con' se refiere a una actividad dialógica en la que espontánea y relacionalmente respondemos al otro, en lugar de situarnos simplemente como un observador que interpreta y analiza desde afuera mirando hacia adentro; este proceso forma parte de una postura filosófica que (Anderson, 1999) propone que es menos jerárquica y menos dualista. Las personas participan de manera más equitativa y la relación se vuelve más participativa y recíproca, lo que permite a los individuos involucrados, la construcción conjunta de significados compartidos manteniendo su propia historia, lenguaje y cultura. "Si el individuo es un ser relacional donde la identidad está definida a partir de los otros, entonces solamente la inmersión en las relaciones podrá producir cualquier semblanza de identidades separadas" (Gergen, 2009). Todas las relaciones significativas dependen de la coordinación que se genere en la interacción; mas ésta no limita las formas de relación que puedan surgir; las maneras y direcciones de nuestras vidas dependen de dicha coordinación. Nuestra identidad en una situación depende de cómo la otra persona nos posiciona. Sin embargo, nuestro contexto social no determina quiénes somos; siempre estamos en una continua co-creación de nuestros escenarios con la incertidumbre que esto conlleva (Gergen y Gergen, 2011).

Los pueblos Mayas, cuando hablan de las personas y sus cuerpos, y por lo tanto de sus identidades, los describen como una réplica del cosmos; los individuos se definen por sus relaciones. El yo no existe sin el tú, y la relación entre tú y yo, construye el nosotros, pero nosotros no existiría sin la relación con ellos, es un concepto que llamamos "notrosidad" en el que yo/tú/ nosotros/ellos sólo existen en la relación, y esas relaciones se construyen dentro de una comunidad. El NOSOTROS desempeña la función de un principio organizativo. El mismo NOSOTROS representa un conjunto que integra en un todo orgánico a un gran número de componentes o miembros. Cada uno habla en nombre del NOSOTROS sin perder su individualidad, pero, a la par, cada uno se ha transformado en una voz *nosótrica*. Es decir, el NOSOTROS habla por la boca de cada uno de sus miembros (Lenkersdorf, 2002).

*Generar conocimiento con el otro*, es otra acepción de la palabra Kanankil. Partimos del 'no saber'<sup>29</sup> (Anderson, 1999) y por lo tanto de la incertidumbre; nos convertimos en socios conversacionales con nuestros estudiantes así como con nuestros clientes no sólo para generar conocimiento en el ámbito académico, sino que también se ha convertido en una postura filosófica fundamental en nuestro quehacer como psicoterapeutas. Cada persona con la que participamos en una conversación trae consigo su historia y las prácticas lingüísticas que la conforman en ese momento, y contribuye con ellas a la conversación. Cada persona también contribuye con interpretaciones sobre esta misma conversación. Como educadores y psicoterapeutas, la única condición como

---

<sup>29</sup> Uno de los elementos centrales en la postura filosófica de las prácticas colaborativas consiste en no entrar al diálogo a partir de prejuicios y pre-entendimientos. Para más información ver Anderson, 1999.

expertos que traemos al trabajo, es la facilitación de un proceso colaborativo entre iguales. Consideramos que el mantener esta postura, es un ingrediente necesario para la co-generación del conocimiento. Miramos el proceso generativo como *sociocéntrico*, o mejor dicho, como *nosotrocéntrico* (Lenkersdorf, 2002, p. 26).

Por otro lado entre los Samis, habitantes originarios de los países nórdicos, el conocimiento se genera a través de las historias que se cuentan y pasan por generaciones en un diálogo continuo. Los individuos no se consideran a sí mismos como separados o fuera de aquello que se “observa” y se “aprende”, sino que se consideran parte de un proceso mayor. De esa manera podríamos decir que la epistemología de los Samis es participativa y los involucra totalmente (Kuokkanen, 2000). Desde la perspectiva maya tojolabal la intersubjetividad se define a partir de aprender los unos de los otros, no ponerse en lugar de los poderosos y, así desarmados, poder vivir y convivir en paz con los otros por diferentes que seamos (Lenkersdorf, 2002).

Un significado último, por lo menos hasta el momento, es el *necesitar y cuidar del otro*. Este otro significado de Kanankil, nos plantea nuestro quehacer ligado a un compromiso social, en el cual las comunidades en las que transcurrimos y transcurren nuestros clientes y estudiantes deciden, y es partir de estas decisiones que se construyen las posibilidades de acción, no como respuestas individualizadas a problemáticas aisladas sino como respuestas que conllevan co-responsabilidad. Uno de los elementos fundamentales de esta acción coordinada es rendir cuentas a los otros; otro, el hacer público lo que estamos haciendo y pensando de y con los otros.

Nuestro trabajo, cercano al de Just Therapy<sup>30</sup>, nos invita a considerar las conversaciones como sagradas; nos hacemos responsables de los actos sociales, de lo que construimos con los otros. Lo sagrado hace referencia a la humanidad presente en cada persona y es una metáfora de nuestras prácticas terapéuticas, educativas y comunitarias concebidas como una serie de conversaciones en las que se intercambian significados; en esos significados la historia que se comparte es un don, un regalo espiritual. En los diálogos se privilegia el uso del lenguaje local utilizado por los individuos en su contexto histórico-social. Lo sagrado también hace referencia a lo espiritual concebido como todo aquello que reafirma los vínculos entre lo que se puede ver, tocar, medir y lo que está más allá: entre lo tangible y lo intangible.

La dimensión espiritual tiene un significado central para nosotros, ya que en esta dimensión, los Mayas conciben el mundo en forma relacional, con unidad entre alma, cuerpo, comunidad, plantas, animales, tierra y aquellos que han caminado en este planeta antes que nosotros (Briceño Chel, 2011).

El concepto de interconectividad significa una conciencia colectiva que reconoce a ésta como una predisposición cultural basada en un sistema de valores que sitúa la conectividad y la responsividad al todo colectivo en un lugar muy alto en la prioridad de los valores. El individualismo, la creatividad y los logros innovadores se miran como inteligentes si y sólo si benefician y promueven a la colectividad (Dumont, 2005).

---

<sup>30</sup> The Family Centre, situado en Wellington, Aotearoa Nueva Zelanda.



La individualidad se incorpora en un todo *nosótrico* que, por consiguiente, no es la suma de individualidades o partes, sino la representación de una entidad cualitativamente distinta en la que prevalece el nosotros. La comunidad, pues, no reemplaza la decisión individual, sino que cada individuo toma la decisión en el contexto de la consulta comunitaria.

La comunidad *nosótrica* no se reduce a ningún líder; no nace de uno solo, sino que surge y se construye a partir de la diversidad desordenada, por no decir caótica.

Este es el consenso logrado en el cual todos se saben representados. Es el consenso nacido del caos, principio del camino nosótrico. Es decir, en y desde el caos de la multiplicidad de voces diversas, no coordinadas sino encontradas y opuestas, nace el NOSOTROS armónico (Lenkersdorf, 2002, p. 30).

Por otro lado, existen otras dos concepciones en la cosmovisión maya que son de extrema importancia en nuestro trabajo: el concepto del tiempo y el concepto de la enfermedad. El comprender que el tiempo para los mayas no es lineal y transcurre en ciclos que se repiten y complementan, nos ha permitido comprender que tienen el pasado frente a ellos, lo conocen y saben cómo transcurrir a partir de él. Sin embargo el futuro lo ignoran, se encuentra a sus espaldas, no lo pueden mirar y por lo tanto se encuentra en el ámbito de la incertidumbre y las posibilidades.

La concepción de la salud se mira como un todo integrado consistente de cuerpo, mente y espíritu en orden y equilibrio. Ésta puede ser afectada por varias fuerzas divinas y espirituales, los fenómenos naturales, las actividades agrícolas y, sobre todo, las relaciones con los demás y el universo. Como en otras culturas ancestrales

La salud es mucho más que la ausencia de enfermedad, es la capacidad del individuo de ser normativo con respecto al mundo, es decir, de instituir normas vitales propias y transformar de manera armónica el entorno de acuerdo a las necesidades; es una forma particular de estar y ser en el mundo, una experiencia que se aprehende y se ejerce a través de la cultura (Díaz, 2010, p. 39).

La enfermedad, por ende, se concibe como una ruptura del orden y el equilibrio entre el individuo, la comunidad y las deidades. La tarea del curandero o chamán, consiste en volver a construir el orden y el equilibrio y actuar como intermediario entre los tres, ya que el ser humano es parte de un todo en equilibrio. Si la persona se siente mal es porque él o ella ha transgredido las normas locales de reciprocidad con la comunidad o los dioses, y esa violación afecta a toda la familia y a otros miembros de la comunidad.

Por otro lado, el mundo espiritual está siempre presente aun cuando no se nombre; por lo tanto como terapeutas, maestras y trabajadoras comunitarias, necesitamos reconocer cómo utilizar estas energías para facilitar la re-integración del “alma” del individuo. La presencia de los ancestros y su opinión o “sentir” como si estuvieran vivos, es frecuentemente tomada en cuenta por nuestros clientes.

## **Cómo se han transformado nuestras prácticas a partir del Diplomado**

Como decíamos en un principio, nuestras prácticas cotidianas se han ido transformando a través de los años y en el contacto con una cultura ancestral que, como tantas otras, continúa viva y se transforma diariamente. De igual manera, partiendo de que asumimos que toda relación nos modifica, no podemos más que afirmar que la participación en el Diplomado ha servido para profundizar en este diálogo. Cada vez es más claro para nosotras que las decisiones que toman los clientes, tanto en el ámbito terapéutico como académico y comunitario, afectan a todos aquellos que ellos reconocen como su comunidad.

La experiencia del trabajo en tríadas y la participación en las múltiples conversaciones facilitadas por todos los integrantes reafirmó que todo lo que queremos y nos importa tiene su origen en las relaciones, no en nosotros como seres individuales. No siempre utilizamos el mismo tono de voz o gesto; varía según las circunstancias, los momentos y con quiénes estemos; seguimos aprendiendo a relacionarnos según la circunstancias; seguimos descubriendo infinitas potencialidades, seguimos transcurriendo con los otros. Nuestra labor docente, se afianzó en la creación de comunidades de aprendizaje, en las que el profesor no es sino un facilitador del diálogo entre estudiantes, textos, experiencias y su propia persona.

Esperamos que ésta haya sido una ocasión para reflexionar brevemente sobre la interrelación de los conocimientos ancestrales y las prácticas dialógicas. El socioconstruccionismo otorga valor a las otras tradiciones, invitándolas a tomar un lugar en la mesa, ofreciendo el diálogo como espacio participativo; y a partir de aquí, hay una esperanza de que, de algún modo, todos juntos podamos crear formas de vida, realidades y posibilidades totalmente nuevas, que nos permitirán sostener una vida enriquecedora para todas las personas; un quehacer donde los diálogos generativos construyan realidades enraizadas en los diferentes contextos culturales.

## **Referencias bibliográficas**

- Abreú Gómez, E. (1985). *Popol Vuh: las antiguas historias del Quiché*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, H. (1999). *Conversation, Language and Possibilities: A Postmodern Approach to Therapy*. New York: Basic Books.
- Briceño Chel, F. (23 de Noviembre de 2011). Cosmovisión Maya. (R. Chaveste, Entrevistador) Comunicación personal.
- DeFehr, J. (2008). *Transforming Encounters and Interactions: A Dialogical inquiry into the influence of collaborative therapy in the lives of its practitioners* (Tesis doctoral). Tilburg University, The Netherlands.
- Díaz, O. (2010 ). Cosmovisión ancestral y comprensión de los conceptos salud, cuidado y enfermería en habitantes del resguardo muisca de Chía. *Revista Colombiana de Enfermería*, 6 (6), 35-46.

- Dumont, J. (2005). *First Nations Regional Longitudinal Health Survey (RHS) Cultural Framework*. Recuperado el 27 de mayo de 2013, de [http://www.rhs-ers.ca/sites/default/files/ENpdf/RHS\\_General/developing-a-cultural-framework.pdf](http://www.rhs-ers.ca/sites/default/files/ENpdf/RHS_General/developing-a-cultural-framework.pdf)
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. España: ediciones Paidós Ibérica.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being: Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7, 243-281.
- Hoffman, L. (2007). The art of "Witness": A new bright edge. En H. Anderson y D. Gehart (eds.), *Collaborative Therapy: Relationships and conversations that make a difference* (pp. 63-80). New York: Routledge.
- INEGI. (2012). *Censo de Población y Vivienda 2010. México en Cifras*. Recuperado el 19 de septiembre de 2012, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=30>
- Kuokkanen, R. (2000). Toward an "Indigenous Paradigm" from a Sami Perspective. *The Canadian Journal of Native Studies* XX, 2, 411-436.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- McNamee, S. y Gergen, K. (1998). *Relational Responsibility: Resources for sustainable dialogue*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Royal, C. (2002). *Indigenous Worldviews: A comparative study*. New Zealand. Material no publicado
- Wittengstein, L.T. (2003). *Tractatus Logico-Philosophicus*. New York: Barnes and Noble.

## Reflexiones de Garbiñe Delgado, Sara Olivé y Josep Seguí (España)

Tener en cuenta los conocimientos ancestrales en la construcción de un abordaje psicológico de las prácticas colaborativas puede sorprender en más de un sentido a un profesional europeo o, más concretamente, español.

Probablemente los españoles tenemos tradiciones; pero ¿tenemos saberes ancestrales? Más de una y uno nos responderá que sí, que además de prácticas muy minoritarias y locales (las famosas “meigas” gallegas, por ejemplo) tenemos una potente tradición cristiana; más concretamente, católica. La pregunta, que ofrecemos como reflexión es: ¿es la tradición católica española un “saber ancestral”? ¿La tenemos –o deberíamos tener– presente en nuestras prácticas profesionales?

En cualquier caso, sí que parecemos disponer de otra potente tradición (compartida con gran parte del mundo occidental): el positivismo científico de la modernidad. Y es desde ésta (¿se puede considerar, de nuevo, “saber ancestral”?) que nos acercamos al texto de Chaveste y Molina, además de a las innumerables ocasiones en que hemos tenido el gusto de dialogar con las autoras<sup>31</sup>.

Partimos pues de que en la postura moderna los conocimientos ancestrales son contruidos como prácticas alternativas y periféricas y por lo tanto subordinadas al escrutinio de la ciencia. Por el contrario, apreciamos que las prácticas posmodernas nos permiten mirar los conocimientos generados a través de las prácticas cotidianas de las personas, aspecto éste que puede suponer un cambio revolucionario en los diversos ámbitos de la práctica de la psicología en nuestro entorno tremendamente individualista y dogmático.

Al leer y releer el texto de las colegas, su excelente redacción nos invade con sensaciones de paz y aceptación dialogante de tradiciones, culturas y conocimientos como los de los mayas, que no son estrictamente los nuestros. Y, al mismo tiempo, nos genera alguna que otra inquietud; inquietudes que trasladamos a este escrito y sobre las que deseamos seguir dialogando con las autoras.

¿Cómo o en qué diferenciarían esta idea de la posmodernidad, del trabajo con representaciones sociales o del trabajo que distingue el conocimiento científico del conocimiento de “sentido común”? Aunque fuertemente dicotómica (entre otros gracias al filósofo francés Renè Descartes), nuestra cultura mantiene todavía un cierto respeto a eso que llamamos “sentido común” (y que el propio Descartes decía que era el menos común de los sentidos...). Así, y siguiendo, con la inquietud ya manifestada, ¿en qué sentido tendría que ver el respeto y la aceptación de los conocimientos ancestrales mayas con el respeto y la aceptación del sentido común considerado como una especie de saber ancestral popular europeo? Ésta es una cuestión de orden teórico, casi epistemológico. Y nos lleva a nuestra siguiente inquietud, más práctica: ¿cómo han modificado los saberes ancestrales y

---

<sup>31</sup> A la fecha de la elaboración de este escrito Garbiñe Delgado es estudiante del Certificado Internacional en Prácticas Colaborativas y de la Maestría en Psicoterapia del Instituto Kanankil y Sara Olivé y Josep Seguí lo son del Certificado Internacional en Prácticas Colaborativas facilitado por Chaveste y Molina.

la cosmovisión maya la práctica terapéutica, comunitaria... que realiza Kanankil? ¿Qué cosas hacen las autoras ahora diferente o de otra manera desde que incluyen en sus prácticas los saberes ancestrales?

Son estas cuestiones las que proponemos como diálogo ante el excelente artículo de Molina y Chaveste, no sin antes agradecer el camino abierto hacia la inclusión de prácticas ancestrales en el contexto terapéutico.

## **Reflexiones de Elsa Araujo Pradere y Rosario Fraga Gómez (Cuba)**

Como parte del Diplomado Internacional de Prácticas Dialógicas se generaron equipos de trabajo para dialogar acerca del proceso de los proyectos de trabajo de cada subequipo. Como miembros de este equipo damos cuenta no sólo de la belleza con que está escrito este artículo, sino también de sus altos vuelos éticos. Tomar saberes ancestrales que conforman una parte del patrimonio cultural intangible, recrearlos en el presente a través de los relatos primigenios, sentirse pertenecer en estas narraciones, transformarse junto a ellos en una verdadera comunidad de aprendizaje, son una muestra de respeto por la diversidad, pero también una franca postura constructorista social, pues en las experiencias espirituales –sentimientos de unidad cósmica, alma en los animales, valor de las deidades, etc.– donde otros ven signos de credulidad infantil, superstición primitiva, ignorancia, incluso psicopatología clínica, ustedes ven con genuino respeto y curiosidad, seres provistos de nuevos conocimientos y saberes, con recursos para la transformación, potencial creador, habilidades, y capacidades insospechadas.

Contemplan los significados y los vocablos mayas, y su cosmovisión con los cinco conceptos básicos. Es muy interesante la importancia con que tratan el conocimiento no académico que muchas veces no es valorado debidamente y es excluido como acto cognoscitivo, desechándose otras variantes de conocimiento que pudieran ampliar nuestros saberes sobre el mundo, negando de esa forma el saber ancestral, aquel que permitió al hombre proteger la naturaleza, vivir muchos años, y desarrollarse con sus propias civilizaciones y culturas. Nos referimos al conocimiento que se transmite de boca en boca, de generación en generación, del que afloraron tantas leyendas, mitos e historias valiosas, que hicieron posible descubrir el mundo de nuestros antepasados y comprenderlos. Pudiera resultar de una gran ignorancia no usar el diálogo como acción, ni contemplar las culturas milenarias como la de los mayas en Yucatán u otros lugares donde hoy día existe descendencia de ésta y de otras comunidades que deben coexistir y comunicarse entre sí, para seguir entretejiendo la construcción de este mundo. Cómo hablar de psicoterapia o proyectos comunitarios si no somos capaces de incorporar aprendizajes sobre los otros, para intentar trabajar con significados y códigos inmersos en una cultura, que suelen incluso ser distintos en las familias de una misma comunidad, que sólo ellos conocen y son expertos en sus manejos. Es por ello que la intersubjetividad radica en preguntar al otro con el fin de comprenderlo; sin esto no es posible hacer un buen trabajo terapéutico.

Se hace evidente que las autoras llevan a la práctica los postulados y teorías del constructorismo social como paradigma de las prácticas dialógicas y del dialogismo en sí

mismo, no sólo en terapia sino también en la educación, el desarrollo comunitario y organizacional, la sexualidad y el género, el arte y la cultura.

Finalmente, consideramos que durante el proceso de prácticas colaborativas y dialógicas sería óptimo aprender/conocer/entender, los “dichos” de los nativos, los “ritmos” de la comunidad con la que vamos a cooperar, los hombres y mujeres con los que queremos avanzar y dejarnos envolver por el sentimiento de “notrosidad”.

## **Reflexiones de Dora Fried Schnitman (Buenos Aires, Argentina)**

El artículo recupera y expande una tradición presente en la terapia familiar sistémica casi desde sus orígenes que ha dado lugar a ricas formas de abordar las relaciones humanas con una comprensión que integra los saberes ancestrales y las prácticas dialógicas.

En los inicios de la sistémica Carolyn Attneave (Speck y Attneave, 1974) incorporó al trabajo con familias las tradiciones de los pueblos originarios del norte de América, desarrollando contribuciones originales en terapia multifamiliar [tribal] en las que se visibilizaba este impulso integrativo.

Desde los años 80 Willy Arrúe y colaboradores desarrollaron un modelo sistémico integrativo de la cultura mapuche con la medicina y la salud mental, con una modalidad de trabajo en red, que se extendió en toda la Patagonia argentina y sigue vigente. Participaron de la experiencia psiquiatras, psicólogos, antropólogos, médicos y otros profesionales provenientes de ambas culturas (Arrúe y Kalinsky, 1991; Kalinsky y Arrúe, 1996).

Posteriormente, *Just Therapy*<sup>32</sup> trabajó en Nueva Zelanda incorporando las tradiciones de los pueblos originarios en el diseño de su modelo terapéutico. Y seguramente existen otras experiencias que no incluimos, por ejemplo la que desarrolla Rosa Suárez en Colombia.

La presencia de este artículo en este libro remite a una experiencia específica realizada en México y vuelve visible la vigencia de las múltiples miradas y la riqueza de su integración, y nos invita a recuperar otros conocimientos desarrollados en Iberoamérica.

## **Referencias bibliográficas**

- Arrúe, W. y Kalinsky, B. (1991). De la “médica” y el terapeuta. La gestión intercultural de la salud en el sur de la provincia del Neuquén. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Kalinsky, B. y Arrúe, W. (1996). *Claves antropológicas de la salud. El conocimiento en una realidad intercultural*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Speck, R. y Attneave, C. (1974). *Redes familiares*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

---

<sup>32</sup> The Family Centre. Wellington, Aotearoa Nueva Zelanda.

## *Acerca de los autores*

**Elsa Loipa Araujo Pradere.** Máster en Psicología Clínica, Especialista de Primer Grado en Psiquiatría, Profesora Auxiliar de Psiquiatría Hospital Clínico Quirúrgico Joaquín Albarrán Domínguez, Habana, Cuba. Contacto: [elsalf@infomed.sld.cu](mailto:elsalf@infomed.sld.cu)

**Marcela Arratia Marzolo.** Directora, Instituto de Psicología Diálogos, Chile, Docente de posgrado Universidad Mayor. Contacto: [marratiam@ipdialogos.org](mailto:marratiam@ipdialogos.org)

**Zoeli Ayala García.** Candidata al grado doctoral en Psicología Clínica, Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Contacto: [zoeli63@gmail.com](mailto:zoeli63@gmail.com)

**Claudio Campos Garrido.** Docente, Instituto de Psicología Diálogos. Contacto: [ccampos@ipdialogos.org](mailto:ccampos@ipdialogos.org)

**Rocío Chaveste Gutiérrez,** Ph.D. Instituto Kanankil. Contacto: [rchaveste@kanankil.org](mailto:rchaveste@kanankil.org)

**Roberto Corral Ruso,** Ph.D. Profesor de Psicología en la Universidad de La Habana y colaborador del Grupo Aprendizaje para el Cambio, del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba. Contacto: [rcorral@psico.uh.cu](mailto:rcorral@psico.uh.cu)

**Rosario María Fraga Gómez.** Máster en Psicología clínica, Especialista de Primer Grado en Psiquiatría, Profesora Asistente de Psiquiatría Hospital Clínico Quirúrgico Joaquín Albarrán Domínguez, Habana, Cuba. Terapeuta de familia y de grupo. Contacto: [charmi@infomed.sld.cu](mailto:charmi@infomed.sld.cu)

**Dora Fried Schnitman**, Ph.D. Directora, Fundación Interfas. Profesora de Posgrado, Universidad de Buenos Aires. Programa de Doctorado, The Taos Institute-Tilburg University. Codirectora, Red de Trabajo para Diálogos Productivos. Contacto: [dschnitman@fibertel.com.ar](mailto:dschnitman@fibertel.com.ar), [interfas@fibertel.com.ar](mailto:interfas@fibertel.com.ar)

**Marilene Grandesso**. Psicóloga, terapeuta familiar y comunitaria. Coordinadora de INTERFACI, San Pablo, Brasil, de la Certificación Internacional en Prácticas Colaborativas y Dialógicas, y de la Formación en Terapia Comunitaria en esa institución. Contacto: [mgrandesso@uol.com.br](mailto:mgrandesso@uol.com.br)

**María Luisa “Papusa” Molina López**, Ph.D. Instituto Kanankil. Contacto: [mlmolina@kanankil.org](mailto:mlmolina@kanankil.org)

**Edgardo Morales**, Ed.D. Profesor Asociado Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Contacto: [emora\\_pr@hotmail.com](mailto:emora_pr@hotmail.com)

**Mario Rodríguez-Mena García**, Ph.D. Investigador y coordinador del Grupo Aprendizaje para el Cambio, del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba. Contacto: [mariocips@ceniai.inf.cu](mailto:mariocips@ceniai.inf.cu)

**María Hilda Sánchez Jiménez**. Psicóloga, Magister en Psicología Clínica y de Familia, Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular del Departamento de Estudios de Familia, Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Contacto: [maria.sanchez\\_j@ucaldas.edu.co](mailto:maria.sanchez_j@ucaldas.edu.co)

**Solymer Solís Báez**. Candidata al grado doctoral en Psicología Clínica, Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Contacto: [solysolis@gmail.com](mailto:solysolis@gmail.com)

**Paloma Torres Dávila**. Candidata al grado doctoral en Psicología Clínica, Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Contacto: [paloma.sofia@gmail.com](mailto:paloma.sofia@gmail.com)



Concebidos originalmente como una obra única, ambos volúmenes de este libro operan de forma complementaria y autónoma. El lector podrá abordarla por múltiples entradas y elegir su recorrido. En el volumen 2 se desarrollan los siguientes temas:

### **De la vulnerabilidad y la victimización a la construcción de recursos, fortalezas y futuros posibles**

*Intervención sobre narrativas prototipo para la prevención del reclutamiento en niños y niñas de un municipio colombiano*

Carolina Hernández Gutiérrez, Ángela Milena Blanco López y Nelson Molina Valencia  
Reflexiones de Jorge Leiva, Roberto Arístegui Lagos y Jorge Sanhueza

*Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio*

María Camila Ospina-Alvarado  
Reflexiones de Dora Fried Schnitman

*Conversaciones terapéuticas con mujeres que ponen fin a una relación abusiva: la futurización activa como dimensión del cambio conversacional*

Ibar Martínez Melella y Virginia Bravo  
Reflexiones de Silvia Crescini y Virginia Bravo

*Ya no me llamo Vanilla, me llamo Manuel: la construcción de la identidad en el diálogo*

Rocío Chaveste Gutiérrez  
Reflexiones de Silvia Crescini y Virginia Bravo

*La construcción dialógica y el relato autobiográfico*

Elisa Petroni y Martín Glozman  
Reflexiones de María Hilda Sánchez Jiménez, Cristina Ravazzola, Elisa Petroni y Martín Glozman

### **Interfases en la práctica y creación de nuevas ecologías sociales**

*El trabajo en la interfase psico-socio-jurídica como práctica dialógica*

Silvia Crescini  
Reflexiones de Edgardo Morales Arandes, Virginia Bravo, Ibar Martínez Melella, Dora Fried Schnitman y Silvia Crescini

*Prácticas colaborativas y generativas en la rehabilitación de adicciones*

María Cristina Ravazzola  
Reflexiones de Virginia Bravo, Ibar Martínez Melella, Cristina Ravazzola y Gastón Mazieres

### **Interfases de la filosofía y la psicología**

*De la traducción radical a la indeterminación de la traducción en la comunicación terapéutica*

Roberto Arístegui Lagos  
Reflexiones de María Hilda Sánchez Jiménez y Roberto Arístegui Lagos

### **Modelos innovadores en la formación del profesional**

*Multivisión: un modelo de formación cooperativa*

Virginia Bravo e Ibar Martínez Melella  
Reflexiones de Silvia Crescini, Dora Fried Schnitman, Edgardo Morales Arandes, Paloma Torres Dávila, Virginia Bravo e Ibar Martínez Melella

*Cómo conversar para potenciar la reflexión: diálogos que promueven colaboración y cuidados en las relaciones (Propuesta de talleres de entrenamiento vivencial)*

María Cristina Ravazzola  
Reflexiones de Beatriz Schmukler, Lizzy Palencia, Mónica Morales y María Cristina Ravazzola